



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO
SUPERIOR

RAQUEL CAMPOS NEPOMUCENO DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA DA ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ

FORTALEZA

2017

RAQUEL CAMPOS NEPOMUCENO DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL
NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Lima Crisóstomo.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- O51a Oliveira, Raquel Campos Nepomuceno de.
Avaliação do Serviço de Psicologia da Assistência Estudantil do Instituto Federal do Ceará / Raquel Campos Nepomuceno de Oliveira. – 2017.
109 f. ; il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof. Dr. Vicente Lima Crisóstomo.
1. Políticas Públicas. 2. Assistência Estudantil. 3. Psicologia Educacional. I. Título.

CDD 378

RAQUEL CAMPOS NEPOMUCENO DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL
NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vicente Lima Crisóstomo (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Sueli Maria de Araújo Cavalcante
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Prof.^a Dr.^a Célia Maria Braga Carneiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr.^a Elenilce Gomes de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

RESUMO

Apesar de a Psicologia Escolar/Educacional ser uma área já em desenvolvimento no Brasil há bastante tempo, a atuação na Assistência Estudantil no Ensino Superior é um campo relativamente novo para os psicólogos. Com a publicação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, o PNAES, em 2010, o Governo Federal passou a investir recursos específicos destinados à atenção das necessidades dos estudantes de Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. No cenário da expansão universitária promovida a partir do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais – REUNI, tem ocorrido uma ampliação do número de vagas para técnicos administrativos. Entre 2008 e 2012, foram contratados quase 8.000 novos técnicos administrativos para as IFES, incluídos nesse número os 27 profissionais de psicologia que atuam na Assistência Estudantil do IFCE. Este trabalho destina-se a avaliar como ocorre atualmente a atuação em Psicologia nessas instituições, visto que esta compõe uma política pública que atualmente não tem mecanismos próprios e institucionalizados de avaliação. Com base nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, compreende-se como essencial a modificação das estruturas sociais para a ampliação das possibilidades de construção de significados e, portanto, de subjetivação. Nesse sentido, este estudo passa pela definição do que é política pública, para caracterizar a Assistência Estudantil nesse campo no cenário brasileiro e, posteriormente, avaliar um modelo de execução dessa política em uma Instituição Federal de Ensino Superior. Procura-se enfatizar a definição do psicólogo e a ótica do estudante a respeito da atuação do psicólogo na instituição, devido a ser esse o público final das ações. Considera-se que esta pesquisa representa contribuição valiosa para a atuação na área de Psicologia Escolar/Educacional e também para Assistência Estudantil. Propõe-se estabelecer um panorama avaliativo do trabalho do psicólogo na Assistência Estudantil, de modo a contribuir para a identificação das necessidades ainda não atendidas, bem como para a solidificação de uma cultura de avaliação e planejamento das políticas públicas de assistência estudantil. Os resultados apontam para avaliações positivas a respeito do trabalho do psicólogo, embora a partir de definições imprecisas e para a concomitância entre concepções tradicionais e recentes de Psicologia Escolar e Educacional no âmbito institucional, tanto na perspectiva do estudante quanto do profissional.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Assistência Estudantil. Psicologia Educacional.

ABSTRACT

Even though School / Educational Psychology is an area that has been developed in Brazil for a long time, the work with Student Assistance in Higher Education is a relatively new field for psychologists. After the publication of the National Program for Student Assistance, the PNAES, in 2010, the Federal Government started to invest specific resources to meet the needs of students from Federal Institutions of Higher Education - IFES. Considering the scenario of the university expansion promoted by the Program of Expansion and Restructuring of Federal Universities - REUNI, there has been an increase in the number of available positions for administrative technicians. Between 2008 and 2012, almost 8,000 new administrative technicians were hired for the IFES, including the 27 psychology professionals working in the IFCE Student Assistance. The aim of this study is to evaluate how psychology works in these institutions, since it is a public policy that currently does not have its own institutionalized evaluation mechanisms. Based on the assumptions of the historical-cultural perspective, it is understood that it is essential to modify the social structures, in order to expand the possibilities of construction of meanings, and, therefore, of subjectivation. In this sense, this study goes through the definition of what is public policy, to characterize the Student Assistance in this study field in Brazilian scenario and, later, to evaluate to a model of execution of this policy in a Federal Institution of Higher Education. It is sought to emphasize the definition of the psychologist and the student's perspective regarding the performance of the psychologist in the institution, since the students are the final public of the actions. It is considered that this research represents a valuable contribution to the performance in the area of School / Educational Psychology and also for Student Assistance. It is proposed to establish an evaluation panorama of the psychologists's work in Student Assistance, in order to contribute to the identification of needs that had not still been met, as well as the solidification of a culture of evaluation and planning of public policies for students's assistance. The results point to positive evaluations regarding the work of the psychologist, although from imprecise definitions and to the concomitance between traditional and recent conceptions of School and Educational Psychology in the institutional scope, both from the perspective of the student and the professional.

Keywords: Public Policies. Student Assistance. Educational Psychology.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Vicente Crisóstomo, pela confiança em meu trabalho e pelas intervenções essenciais para a qualidade desta pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, nas pessoas da Profª Elenilce Gomes Oliveira, da psicóloga Ana Caroline Cabral Cristino e do Prof. Izamaro de Araújo, pelo apoio essencial e por oportunizar as condições para que me fosse possível concluir o trabalho. Aos amigos do Campus Jaguaribe, em especial às minhas colegas da Assistência Estudantil, cujo apoio e compreensão tornaram esse percurso menos árduo.

Aos colegas dos campi, que colaboraram de maneira definitiva para a coleta dos dados, em especial a Priscilla Uchôa Martins, Renata Alves Albuquerque, Kylvia Rocha e José Eduardo de Sousa Bastos.

Aos colegas do POLEDUC com quem pude dividir tantos momentos difíceis e felizes.

Aos companheiros do CRP-11 de Lutas e da Comissão de Psicologia Escolar e Educacional, pelas contribuições e por me fazerem acreditar mais em nossa profissão.

Às mulheres da minha vida, Bernadete, Camila, Lívia, Sabrina, Rebeca e em especial a minha irmã Fran, por cuidar de tantas formas de mim e de nossa família e por se dedicar a este trabalho como se fosse seu. Sem seu suporte eu não teria conseguido.

Aos homens da minha vida, Orlando, Samir, Pedro e Vitor, pelo amor e por serem sempre presentes.

A Sara Garcia e Karlinne Souza, pelas correções textuais, mas, sobretudo, pelo companheirismo e por compartilhar a vida.

Aos amigos Priscilla, Adriano, Vanessa, Luís Fernando, Nichollas, Lucas, Maria, Raíssa, Fernando, Erich, Darica e Erberson, que tantas vezes suportaram minhas angústias nesse caminho, e principalmente por compreenderem minhas ausências quando não pude estar e por permanecerem.

A Juruviara, por manter viva a música em mim.

Ao futuro.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Temas e metas do PNE 2014-2024 relacionados ao Ensino Superior.....	34
Figura 2 - Organograma da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFRGS.....	41
Figura 3 - Expansão da Rede Federal.....	58
Figura 4 - Evolução do Orçamento da Assistência Estudantil do IFCE 2011-2017.....	59
Figura 5 - Quantitativo de estudantes matriculados no IFCE em 2017.....	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de formação dos psicólogos, IFCE, 2017.....	70
Gráfico 2 - Tempo de trabalho na Assistência Estudantil entre psicólogos atualmente lotados nos campi, IFCE, 2017.....	71
Gráfico 3 - Profissionais na equipe de Assistência Estudantil, IFCE, 2017.....	74
Gráfico 4 - Ações interdisciplinares desenvolvidas com outros profissionais, IFCE, 2017.....	74
Gráfico 5 - Psicólogos que desenvolvem atividades com docentes, IFCE, 2017.....	75
Gráfico 6 - Concordância quanto à relevância da atuação do psicólogo para a formação do estudante, IFCE, 2017.....	77
Gráfico 7 - Distribuição etária dos estudantes, IFCE, 2017.....	79
Gráfico 8 - Distribuição em faixas de renda familiar dos estudantes, IFCE, 2017.....	80
Gráfico 9 - Modalidade de matrícula dos estudantes, IFCE, 2017.....	81
Gráfico 10 - Ano de ingresso dos estudantes, IFCE, 2017.....	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Lista das 10 melhores universidades brasileiras pelo ranking do MEC, Brasil, 2015.....	40
Tabela 2- Evolução do Orçamento Assistência Estudantil, IFCE, 2017.....	59
Tabela 3 - Quantidade de psicólogos por campus, IFCE, 2017.....	61
Tabela 4 - Testes empregados no trabalho do psicólogo.....	76
Tabela 5 - Natureza da instituição educacional de origem dos estudantes do IFCE, 2017.....	80
Tabela 6 - Semestre e que os estudantes estão matriculados, IFCE, 2017.....	82
Tabela 7 - Permanência diária dos estudantes na instituição, IFCE, 2017.....	83
Tabela 8 - Instituição de origem e faixa de renda dos estudantes, IFCE, 2017.....	85
Tabela 9 - Escala de concordância quanto a afirmativa “Avalio positivamente minha experiência com a Assistência Estudantil do meu campus”, IFCE, 2017.....	86
Tabela 10 - Escala de concordância dos estudantes quanto a afirmativa “Avalio positivamente minha experiência com a Assistência Estudantil do meu campus” por faixa de renda, IFCE, 2017.....	87
Tabela 11 - Escala de concordância dos estudantes quanto a afirmativa “Avalio positivamente minha experiência com a Assistência Estudantil do meu campus” por semestre, IFCE, 2017.....	87
Tabela 12 - Escala de concordância dos estudantes quanto à afirmativa “Avalio positivamente as atividades que participei com o psicólogo do meu campus, IFCE, 2017.....	92

Tabela 13 - Escala de concordância dos estudantes quanto afirmativa “Avalio positivamente as atividades que participei com o psicólogo do meu campus” por participação em atividade, IFCE, 2017.....	95
Tabela 14 - Escala de concordância quanto a afirmativa “Considero relevante as atividades desenvolvidas pelo psicólogo do meu campus.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição dos psicólogos nos órgãos de Assistência Estudantil, Brasil, 2017.....	48
Quadro 2 - Categorização das atividades descritas pelos psicólogos da Assistência Estudantil do IFCE.....	72
Quadro 3 - Quantificação dos termos relacionados ao trabalho do psicólogo, identificados de acordo com as temáticas.....	72
Quadro 4 - Comparativo entre os percentuais de procura pela AE entre os públicos, IFCE, 2017.....	85
Quadro 5 - Categorias de referência para análise de conteúdo das respostas dos estudantes sobre AE, IFCE, 2017.....	89
Quadro 6 - Palavras associadas a cada categoria temática nas respostas dos estudantes, IFCE, 2017.....	90
Quadro 7 - Quantitativo de definições sobre assistência estudantil, de acordo com cada temática, IFCE, 2017.....	90
Quadro 8 - Descrição das categorias de análise de conteúdo das respostas dos estudantes sobre o trabalho do psicólogo no IFCE, 2017.....	93
.	
Quadro 9 - Classificação das expectativas dos estudantes a respeito do trabalho dos psicólogos, IFCE, 2017.....	93
Quadro 10 - Categorização das avaliações descritivas do trabalho do psicólogo pelo estudante do IFCE, 2017.....	94
Quadro 11 - Expectativas dos estudantes sobre o trabalho do psicólogo por modelo de atuação, IFCE, 2017.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Assistência Estudantil
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DAE	Diretoria de Assuntos Estudantis
DSSPRAE	Divisão de Seleção e Acompanhamento Psicológico, Pedagógico e Social
FONAPRACE	Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IF	Instituto Federal
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
PRG	Pró-Reitoria de Graduação
REUNI	Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais
SAE	Serviço de Apoio ao Estudante
SAS	Superintendência de Assistência Social
SAPPE	Serviço de Atendimento Psicológico e Psiquiátrico ao Estudante
SIOP	Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	POLÍTICAS PÚBLICAS	21
2.1	Conceitos de políticas públicas.....	21
2.2	Por que avaliar políticas públicas?	23
3	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	28
3.1	Reformas no Ensino Superior e Assistência Estudantil.....	30
4	CARACTERIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E INSERÇÃO DO TRABALHO DO PSICÓLOGO NA POLÍTICA	35
4.1	A Assistência Estudantil nas principais universidades brasileiras	35
4.2	A Assistência Estudantil nos Institutos Federais.....	39
4.3	A Psicologia na Assistência Estudantil brasileira	41
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
5.1	Caracterização da Pesquisa.....	51
5.2	Lócus da pesquisa.....	53
5.3	Sujeitos da Pesquisa	57
5.4	Instrumentos e técnicas de coleta de dados	59
5.5	Técnicas de análise de dados	60
6	O PERFIL DO PSICÓLOGO DO IFCE	64
6.1	Caracterização do trabalho dos psicólogos do IFCE	64
7	PERFIL DO ESTUDANTE E AVALIAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFCE	74
7.1	– Perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes do IFCE.....	74
7.2	Avaliação dos estudantes a respeito da Assistência Estudantil e do trabalho do psicólogo	80
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
___	REFERÊNCIAS	99
___	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PSICÓLOGOS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFCE.....	104
___	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO IFCE.....	107

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com a política pública de Assistência Estudantil nas universidades e Institutos Federais tem ganhado importância no cenário nacional das políticas públicas de Educação, sobretudo a partir do final dos anos 2000, quando foi formulado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Desde sua instituição, o foco de atuação do PNAES é garantir a permanência e a conclusão dos cursos aos estudantes das universidades federais. Com o aumento do acesso de estudantes ao ensino superior público, efetivado principalmente com o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), a afirmação das políticas de assistência estudantil faz-se ainda mais necessária, já que não é suficiente garantir a esses estudantes o ingresso no ensino superior, como também é fundamental proporcionar-lhes condições mínimas para que obtenham um desempenho suficiente e efetivem a conclusão do curso (FONAPRACE, 2011).

As áreas nas quais as ações se desenvolvem, conforme consta no Decreto nº 7.234/2010, que trata do Plano Nacional de Assistência Estudantil direcionado a essas instituições, devem ser:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche;
- IX - apoio pedagógico; e
- X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (MEC, 2010).

A Portaria nº 39 do Ministério da Educação (MEC), de dezembro de 2007, primeiro documento a instituir o PNAES, recomenda ainda que a formulação das ações em âmbito local considere a realidade de cada Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), de maneira a atender às demandas mais emergentes de acordo com a realidade de cada instituição.

Dados da última pesquisa divulgada sobre o perfil do estudante universitário (FONAPRACE, 2011), realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), indicam que os níveis de carência socioeconômica devem continuar a dimensionar a assistência ao estudante do ensino superior nos próximos anos (FONAPRACE, 2011).

Evidencia-se que esse estudante necessita de acompanhamento eventual ou contínuo tanto para suas dificuldades acadêmicas quanto psicossociais, e que não são unicamente os níveis de carência socioeconômica que devem dimensionar a ação nesse campo. Assim sendo, devem ser desenvolvidas por equipes multidisciplinares ações que atendam às demandas estudantis em diversas áreas, entre elas a da saúde.

De acordo com pesquisas recentes a respeito da saúde mental estudantil, o estudante universitário é um público especialmente vulnerável por conta de fatores como excesso de atividades, padrões de sono alterados e situações de distanciamento da família, os quais têm correlação com a ocorrência de ansiedade e outros transtornos mentais menores. Tal situação pode se apresentar como um entrave à conclusão do curso de ensino superior. Diante disso, os estudantes das IFES brasileiras precisam ter garantida, além de qualidade do ensino, uma política efetiva de assistência que, entre outras condições, contemple a prevenção e a promoção no âmbito da saúde, baseada no conceito de saúde integral (FONAPRACE, 2011; CERCHIARI; CAETANO; FACCENDA, 2005; DE ASSIS; SANABIO; MACHADO, 2013; ALMONDES; ARAÚJO, 2003; NEVES, 2007; LOUZADA; SILVA FILHO, 2005).

O corpo discente exige essa ação, senão pela reivindicação política, pelo menos pela frequência com que busca ajuda e definições das instituições de ensino para suas demandas de cunho psicossocial e pedagógico nas quais se incluem. Dados apresentados no relatório “Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras” (FONAPRACE, 2011) apontam que uma parcela significativa desses estudantes já apresentou dificuldades no que concerne à saúde mental, como:

- adaptação à cidade, condições de moradia, separação da família (43% dos estudantes manifestaram dificuldades quanto a esses itens);
- situação pessoal afetada por problemas financeiros crônicos de seu grupo social (manifesta por 52% dos estudantes).
- sentimento de abandono e solidão (36% dos estudantes de IFES públicas federais relataram esses sentimentos – p. 41, item 6.5.2); e
- desorientação existencial (relatada por 31% dos estudantes).

O percurso inicial da AE, desde os documentos que a qualificam como política assumida pelo Estado até os já citados estudos promovidos a seu respeito, permitiram a identificação de fragilidades que passam desde uma estruturação organizacional nas instituições, embora cada uma com suas peculiaridades, até as ausências quanto à estrutura, ao acompanhamento e à avaliação dessa política nas IFES brasileiras. Por se tratar de um campo

em que os investimentos são mais recentes no Ensino Superior brasileiro, pelo menos no que diz respeito à sua execução como política pública formalizada, não possui ainda mecanismos de avaliação que tornem possível averiguar se os elementos norteadores, tidos como marcos da política, têm sido suficientes para que ela atinja seus objetivos.

Considerando as exigências que a formação universitária apresenta aos estudantes e as consequências que tem para os processos de subjetivação a ela inerentes, torna-se fundamental a criação de um espaço de exposição das demandas discentes e docentes, e é o espaço da Assistência Estudantil, como política pública, que se apresenta à atuação em Psicologia para o Ensino Superior.

Foram observadas as mudanças na Assistência Estudantil, sobretudo a partir da criação do PNAES, tanto em seu aspecto amplo como no que diz respeito especificamente à atuação em Psicologia nessa área, sobretudo por ser um campo novo, que conta ainda com poucas pesquisas a respeito do tema, pois a atuação nessa seara é ainda incipiente. Essa novidade gera a necessidade de conhecimento a respeito das práticas realizadas nesses espaços, de maneira a contribuir com a disseminação do fazer em Psicologia, e é justamente nesse sentido, isto é, o de apresentar algumas reflexões pertinentes e respostas urgentes, que este trabalho se justifica, de modo que seja possível tanto gerar dados de observação científica como aprimorar o trabalho de acordo com a percepção e a demanda real dos estudantes.

No cenário da expansão universitária, promovida a partir do REUNI tem ocorrido uma ampliação do número de vagas para técnicos administrativos. Entre 2008 e 2012, foram contratados quase 8.000 novos técnicos administrativos para as IFES (MEC, 2012), dentre os quais estão incluídos os profissionais de Psicologia que atuam na Assistência Estudantil das IFES, 27 deles admitidos apenas no IFCE. Embora o cenário político atual, com a delimitação dos gastos públicos aprovada em 2016 pela PEC 241, do governo de Michel Temer, não seja favorável à continuidade dessa evolução, ainda se faz necessário pensar as possibilidades de atuação. A partir dessas informações, pretende-se avaliar como ocorre atualmente a atuação em Psicologia nessas instituições, tanto através do delineamento do perfil de atuação como através da avaliação do público-alvo.

As perguntas de partida que norteiam a pesquisa são: como se configura o trabalho do psicólogo nas IFES e qual é a percepção dos estudantes dessa instituição a respeito do trabalho do psicólogo e da Assistência Estudantil? Para alcançar essa resposta, objetiva-se comparar dados sobre a atuação dos profissionais de Psicologia no *locus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará com as demandas estudantis referentes à área.

É objetivo da pesquisa apresentar dados avaliativos quanto à área da Psicologia na

Assistência Estudantil, uma vez que esta compõe uma política pública que atualmente não tem mecanismos próprios e institucionalizados de avaliação. Considera-se que este trabalho representa contribuição inovadora para a avaliação das políticas públicas de Assistência Estudantil e especificamente para a atuação em Psicologia nessa área. Como este é ainda um campo novo, cujas diretrizes estão em fase de definição, estudos como este podem favorecer a sua expansão, já que possibilitarão a criação de um panorama de como as atividades nessa área vêm se desenvolvendo.

Estabelecer um panorama avaliativo na perspectiva dos estudantes sobre o trabalho do psicólogo na Assistência Estudantil pode contribuir para a identificação das necessidades ainda não atendidas, bem como para a solidificação de uma cultura de avaliação e planejamento das políticas públicas de assistência estudantil, tendo o interesse do público-alvo como base para a elaboração das propostas. Pretendeu-se, para tanto, realizar um levantamento das demandas e contradições do contexto educacional analisado, de maneira que seja possível aprimorar o trabalho dos psicólogos para modificação real das relações institucionais existentes e da condição estudantil.

Objetivou-se ainda investigar outros temas a respeito da configuração do PNAES na referida instituição, tais como: identificar as demandas estudantis ainda não atendidas pelo PNAES e pela atuação em Psicologia; avaliar como tem ocorrido a execução do PNAES como política pública nas IFES cearenses; caracterizar as equipes de Assistência Estudantil; traçar um perfil de trabalho do psicólogo na Assistência Estudantil do IFCE.; apresentar um panorama das ações até então desenvolvidas na instituição, no que concerne à Assistência Estudantil; apresentar dados que permitam a avaliação da atuação do psicólogo na Assistência Estudantil por parte de seu público-alvo.

Com essa finalidade, foi realizada uma pesquisa caracterizada pelo uso de métodos mistos, por contar com o uso de dados quantitativos e qualitativos. Como procedimentos técnicos, foram empregadas revisão bibliográfica, análise documental e *survey* que caracteriza um estudo de caso realizado com psicólogos e estudantes do IFCE, uma vez que não seria possível atingir os objetivos da pesquisa sem ter contato direto com a realidade a que ela se refere. Por não haver uma estrutura de proposta e acompanhamento dos programas e projetos que efetivam a política de assistência estudantil para o Ensino Superior, é importante considerar tanto a perspectiva dos profissionais que as executam como a do público-alvo a quem se destina esse trabalho. Os instrumentos empregados foram questionários com questões objetivas e questões a serem respondidas textualmente, tanto pelo grupo de psicólogos quanto pelo de estudantes.

Para que seja possível compreender a Assistência Estudantil no campo das políticas públicas em geral são definidos inicialmente os conceitos de políticas públicas e realiza-se uma localização histórica e estrutural da Assistência Estudantil nesse contexto. São detalhadas, no primeiro capítulo: as referências para termos como política, política pública e política social; diferença entre política, programa e projeto; a importância de avaliar política pública; finalmente, por que combinar autoavaliação e avaliação pelo público-alvo.

No segundo capítulo, são apresentadas informações referentes às políticas públicas destinadas ao Ensino Superior brasileiro. Isto é: como o Ensino Superior aparece no mais recente Plano Nacional de Educação, em metas e ações; a política de expansão, especialmente o REUNI, e as consequentes reformas no Ensino Superior e na Assistência Estudantil, assim como dados que se relacionam à necessidade de desenvolvimento e ampliação da AE a partir da extensão dessas outras políticas.

O terceiro capítulo trata sobre a atual configuração da Assistência Estudantil no Brasil: documentações correlatas; como está atualmente configurada em diferentes instituições; e, por fim, o detalhamento sobre a Assistência Estudantil, contando com dados a respeito do ano anterior ao decreto que rege o PNAES em diante. Caracteriza-se a inserção do trabalho do psicólogo na Assistência Estudantil das IFES, bem como defende-se a necessidade de inserção do psicólogo nesse campo e os modelos de atividades já desenvolvidos em âmbito nacional.

O quarto capítulo versa sobre a metodologia do trabalho, detalhando como foram os procedimentos metodológicos, as referências para a elaboração dos instrumentos, detalhes sobre as amostras, a delimitação do local da pesquisa, os procedimentos empregados para a coleta e análise de dados, bem como discorremos sobre hipóteses em relação à análise a ser posteriormente desenvolvida.

O quinto capítulo dirá respeito à análise detalhada dos resultados, com interpretação dos dados e elaborações a partir das definições do PNAES e do referencial teórico. Já o último capítulo trará reflexões sobre as considerações finais e futuras propostas que possam ser desenvolvidas levando-se em consideração a contribuição apresentada por esta pesquisa.

O sexto capítulo apresenta a análise dos resultados referentes à pesquisa com os psicólogos. As informações referentes à coleta de dados, bem como investigação a partir dos documentos institucionais, são o principal objeto desse capítulo, de forma que seja possível identificar se a descrição dos profissionais está de acordo com as referências institucionais.

No sétimo capítulo realiza-se a análise dos resultados referentes aos estudantes, bem como de sua avaliação sobre a Assistência Estudantil e o trabalho do psicólogo no IFCE, de

modo que se possa identificar se o modelo seguido até esta avaliação tem sido suficiente para atender à demanda do corpo discente no que se refere à área da Psicologia.

Embora constem os objetivos gerais no documento referência para a elaboração das ações da Assistência Estudantil em todo o país, o PNAES, não há um modelo oficial que viabilize a execução dessas ações. Este trabalho se direciona ao propósito de revisão e adequação do que se propõe no documento oficial, especialmente devido à proposta de estabelecimento de metas e de uma indicação sobre como desenvolver modelos de avaliações, bem como acompanhar projetos que possam gerar indicadores do alcance dos objetivos dessa política.

Desta forma, o presente estudo contribui não só para a ampliação do conhecimento a respeito das políticas públicas e para a avaliação do Ensino Superior, mas que também possa gerar subsídios a práticas inovadoras no que concerne à atuação em Psicologia nesse campo novo, colaborando, assim, para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido nas IFES brasileiras e, conseqüentemente, para a melhoria do cenário de desenvolvimento da educação no país.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS

Para que se compreenda a importância da atuação em Psicologia no contexto das políticas públicas de Assistência Estudantil, faz-se necessário inicialmente localizar os conceitos de política e políticas públicas. Nesse sentido, diferenciar definições essenciais à compreensão de políticas públicas pode auxiliar na condução do argumento, assim como destacar a relevância das diferentes perspectivas de avaliação de políticas públicas, visto que esta é uma das propostas do trabalho aqui desenvolvido.

2.1 Conceitos de políticas públicas

No que se refere à diferenciação estabelecida entre política pública e política social, Rodrigues (2010) afirma que toda política social é também uma política pública, mas nem toda política pública é uma política social. Isso porque as políticas econômica, administrativa e externa, por exemplo, também são compreendidas como políticas públicas, mas não se estabelecem em vínculo social direto. É importante fazer essa diferenciação para que não utilizemos o termo política pública como algo restrito ou esvaziado de significado.

Essas duas dimensões, a política pública e a política social, estão ligadas, uma vez que a política pública, em sua esfera mais ampla de ação e investimentos do Estado, impacta na execução das políticas sociais. A Política Pública tem um aspecto geral, como é definida por Rodrigues (2010, p.19): “ [...] a intervenção do Estado no reordenamento da sociedade por meio de ações jurídicas, sociais e administrativas”.

Outro conceito essencial à compreensão de como se executam políticas públicas é a ‘governabilidade’. Rodrigues (2010) define governabilidade como a capacidade que um governo tem de intermediar interesses de uma sociedade. A governabilidade é um fator essencial para a execução das políticas públicas porque na democracia representativa, caso do Brasil, é um governo que gerencia essas ações de acordo com interesses multideterminados.

Nesse sentido, é relevante destacar as definições a respeito do pensamento de Charles Lindblom sobre políticas públicas. Afirma Rodrigues (2010, p.39) o autor afirma que “políticas públicas mais eficazes são elaboradas e implementadas em contextos em que a imprevisibilidade política (ou o acaso) deve ser levada em conta”. Assim sendo, as decisões que envolvem políticas públicas são definitivas para garantir a permanência dos acessos e dos direitos nos principais campos das políticas sociais; além disso, tanto mais relevância têm

essas políticas quanto mais instáveis são os cenários político e econômico em que elas são desenvolvidas.

Para compreender como se constroem as políticas sociais é também importante diferenciar políticas, programas e projetos, além de entender como estes elementos se relacionam. Segundo Bernardes e Guareschi (2007), uma política tem um papel social mais abrangente e menos tecnicista que um programa e carrega em si as concepções e direcionamentos éticos gerais para um campo de ação específico. A política como intervenção governamental se direciona à pluralidade da questão social que contempla, não apenas a propostas mais específicas. Especificidade e direcionamento técnico são características inerentes aos programas.

As políticas carregam as diretrizes para um sistema ou área específica, enquanto os programas são caracteristicamente operacionalizações das soluções propostas (BERNARDES; GUARESCHI, 2007, p.464). Essa é uma concepção alinhada àquela apresentada por Rodrigues (2010) sobre o que são e a que se destinam políticas públicas. A concepção apresentada na caracterização da política, de acordo com Bernardes e Guareschi (2007), influencia desde a formação às capacitações de profissionais e à elaboração de programas, além de ser determinante na construção do escopo epistemológico da área a que se refere.

Cavalcanti (2006) afirma que o planejamento de uma política pública passa pelas fases de formulação, implementação, resultados e impactos. Essas quatro fases constituem o que a autora chama de *policy cycle*, e cada uma delas tem características que posteriormente devem ser avaliadas. Na fase de formulação, são elencados os elementos bases de uma política: objetivos, metas, recursos, e, por fim, os demais elementos fundamentais. Na configuração de *policy cycle*, as demais fases poderão apresentar fatores modificadores daqueles inicialmente elaborados. A formulação deve ser feita por autoridades que compreendam as principais necessidades que devem ser supridas por uma determinada política.

Quanto à Assistência Estudantil, a própria política ainda não conta com uma fase de elaboração comum a todas as instituições. Além do Decreto nº 7.234/2010, que apenas define os objetivos, as áreas de execução e as instituições a que se destina, em termos gerais, não há documentos mais elaborados traçando as metas e os recursos, e a estruturação de uma política comum a todas as instituições, ficando a criação e gestão desses documentos a cargo da realidade institucional na execução de seus programas.

No caso do PNAES, as divergências entre as fases de formulação e implementação do plano, apontadas como possíveis por Cavalcanti (2006), tenderiam a não ser tão acirradas, pois os principais problemas apontados pela autora como frequentes no desalinhamento entre essas

duas fases não estão presentes no histórico do PNAES, pelo menos no que diz respeito à falta de conhecimento da realidade a que uma política se destina e à discordância sobre as prioridades do programa.

De acordo com Oliveira (2012), houve participação efetiva de membros do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) desde a luta pela democratização da universidade ao Decreto do PNAES. Sobre a importância da criação e das intervenções do Fonaprace para a relevância que a AE viria a ganhar no contexto nacional a partir da década de 1980, Dutra e Santos (2017) apontam:

Com a abertura política pós-ditadura militar e o processo de “redemocratização” do país nos anos 1980, constroem-se o clima e espaço favoráveis para a intensificação e sistematização do debate acerca da AE. É nesse terreno fértil que será criado o Fonaprace a fim de intervir num cenário em que as ações de assistência aos estudantes ainda se constituíam de forma fragmentada e não obtinham legitimidade nem significativo apoio governamental (p. 153).

Até aquele momento e ainda hoje, essas são as entidades que mais têm conhecimento a respeito do cenário nacional da Assistência Estudantil, inclusive promovendo pesquisas destinadas a obter esses dados exclusivamente, como pode ser conferido nos relatórios a respeito do perfil socioeconômico dos estudantes de IFES.

O fato de não haver, desde a fase de formulação, uma proposta direcionada à avaliação da política, ao contrário do que Cavalcanti (2006) aponta como o recomendável, gera possíveis impactos da ausência dessa avaliação não só na formulação, mas em toda a execução da política, especialmente no que diz respeito à reformulação de acordo com os resultados.

Afinal, sem avaliação, não é possível identificar sistematicamente as fragilidades; sem essa identificação, torna-se mais árdua a revisão das ações ligadas à política; sem essa revisão, não é possível readaptá-la às necessidades reais, que podem não ser aquelas nas quais se pensou quando de sua elaboração. Assim, todo o *policy cycle* é comprometido, bem como a política permanece executada sem que seja possível comparar seus resultados à demanda real.

2.2 Por que avaliar políticas públicas?

Trevisan e Bellen (2008) apontam que, a partir do final do século XX e especialmente a partir da década de 1970, devido a constantes crises e agitações sociais no cenário mundial, o Estado como gestor e promotor do bem-estar social passa a ser posto em cheque. É nesse

contexto de dúvida quanto à capacidade gerencial do Estado que a avaliação das políticas públicas ganha importância. Para os autores, no que diz respeito ao Brasil, foram três os fatores que proporcionaram o avanço da importância da avaliação de políticas públicas.

O primeiro diz respeito às exigências do processo de abertura e redemocratização deflagrado com os conflitos que levaram ao fim dos governos militares. Tal mudança exigiria uma reestruturação do projeto político brasileiro como um todo, e uma das principais tendências nesse momento seria a descentralização. O segundo fator diz respeito às dificuldades encontradas na execução das políticas sociais efetivas, mesmo com o processo de redemocratização em curso. Em um momento histórico no qual há um nível elevado de descrédito no papel do Estado, torna-se ainda mais relevante fiscalizar suas ações.

O terceiro fator de influência é a tendência internacional à reestruturação e ao redimensionamento do aparelho estatal, gerando uma efervescência na produção de estudos e propostas no que se refere ao campo das políticas públicas, promovendo investigações mais rigorosas e propostas mais elaboradas para as maneiras de avaliá-las e executá-las.

Trevisan e Bellen (2008) afirmam que, embora tenha havido essa proliferação da produção sobre avaliação de políticas públicas no Brasil a partir da década de 1990 até os tempos atuais, a área carece ainda de estudos mais abrangentes. Isso porque a maior parte dos estudos identificados se concentra em estudos de casos, e não em pesquisas de mais longo alcance, o que confere certa fragilidade ao conhecimento produzido em larga escala nesse intervalo de tempo. Além disso, a proximidade dos estudos voltados para avaliação de políticas públicas com órgãos componentes da própria burocracia estatal, de acordo com as análises em que os autores se baseiam, pode enviesar os resultados.

Farias (2005 *apud* TREVISAN; BELLEN, 2008, p.540) propõe uma divisão dos usos da avaliação de políticas públicas em quatro classes, quais sejam:

instrumental — depende não apenas da qualidade da avaliação, mas também da adequada divulgação de seus resultados, sua inteligibilidade e da factibilidade das recomendações propostas;

conceitual — as descobertas da avaliação podem alterar a maneira como esses técnicos entendem a natureza, o modo de operação e o impacto do programa que implementam. Nenhuma decisão ou ação é esperada, pelo menos não imediatamente;

instrumento de persuasão — quando a avaliação é utilizada para mobilizar o apoio para a posição que os tomadores de decisão já têm sobre as mudanças necessárias na política ou programa;

“esclarecimento” — acarreta, pela via do acúmulo de conhecimento oriundo de diversas avaliações, impacto sobre as redes de profissionais, sobre os formadores de

opinião e sobre as advocacy coalitions, bem como alterações nas crenças e na forma de ação das instituições.

A proposta deste trabalho, portanto, se aproxima dos modelos instrumental e conceitual, de acordo com a divisão apresentada.

Atualmente cada instituição elabora seus programas de acordo com a realidade institucional e local, embora todas elas devam seguir as diretrizes constantes das legislações estruturantes da política. Como contraponto às considerações apresentadas por Trevisan e Bellen (2008) sobre a dificuldade de um componente interno para uma organização realizar uma avaliação a mais neutra possível, considera-se a necessidade de se iniciar uma cultura de avaliação das ações de Assistência Estudantil, ainda que por iniciativa de uma profissional vinculada à instituição. A respeito da Avaliação Institucional, Andriola (2009) trata sobre a importância do aspecto autoavaliativo para o direcionamento das ações tanto de planejamento como de gestão. Atualmente, não existem mecanismos oficiais que garantam a realização dessas avaliações institucionais por setores, muito menos estratégias de emprego dos possíveis resultados dessas avaliações em ações futuras.

Para Fontele e Crisóstomo (2014), é essencial a avaliação das políticas públicas para educação a partir da ótica de seu público-alvo, porque, historicamente, as avaliações dessas políticas – ou pelo menos de sua parcela voltada para o Ensino Superior, no Brasil – têm sido feitas a partir de números que representam especialmente os investimentos e repasses. Em concordância ao defendido por esses autores, considera-se neste texto que os dados financeiros e numéricos, apesar de relevantes à avaliação das políticas públicas de educação voltadas para o Ensino Superior, não contemplam completamente as análises necessárias para a identificação das vantagens e superação das vulnerabilidades na execução dessas políticas.

Boschetti (2009) apresenta ressalvas à disseminação de instrumentos e técnicas de avaliação de políticas públicas a partir da medida entre custo e benefício, que no Brasil se concretiza especialmente nas décadas de 1980 a 1990. Para a autora, essa proliferação de instrumentos avaliativos não é suficiente para dar conta de uma avaliação crítica dessas políticas. Isso porque apenas a lógica de eficiência e eficácia em razão dos recursos, que tem forte influência do mercado, não é capaz de dar conta do que deve abranger uma política pública no Estado Democrático de Direito.

Uma avaliação que se concentre apenas na relação entre emprego de recursos e obtenção do maior número possível de pessoas indiscriminadamente, sem se preocupar com o alcance do público-alvo de uma política social, isto é, o da ampliação dos direitos dos cidadãos, não deve ser o modelo priorizado no caso das políticas sociais. No caso da política

social, não se pode prescindir de uma avaliação que seja mais qualitativa que quantitativa e tecnicista.

Boschetti (2009) apresenta uma diferença entre análise e avaliação de uma política, seja ela pública ou social: a primeira se refere a um detalhamento sobre o percurso, os objetivos, o financiamento, a relação entre as partes interessadas, enfim, às principais características constitutivas de uma política; a segunda se direciona ao processo avaliativo em si, que pode ser feito em diferentes fases da implantação da política, por diferentes atores e em diferentes escalas, e é focalizada na causalidade estabelecida entre os objetivos iniciais e os resultados alcançados.

Os modelos de avaliação de políticas públicas atualmente ainda desenvolvidos no Brasil geralmente seguem um padrão sequencial, o que quer dizer que eles ocorrem de acordo com as seguintes etapas:

- a) identificação do problema (construção da agenda com base nas demandas); b) formulação de objetivos adaptados ao problema identificado; c) tomada de decisão; d) implementação/execução; e) avaliação de processo e/ou impacto; f) extinção ou manutenção da política, em decorrência da avaliação. (BOSCHETTI, 2009, p. 5).

Esse modelo de execução seria menos adequado por desconsiderar as complexidades e as contrariedades características do percurso histórico ao qual se relaciona a política, embora permita a composição de uma análise mais simples. Porém, é justamente essa simplicidade, no sentido de tratar o processo avaliativo de maneira pueril, que a autora critica no modelo sequencial. De acordo com sua proposta, é fundamental considerar outros fatores que ultrapassam a execução da política em si para formular uma análise realmente abrangente.

As relações econômicas internacionais, o suporte da estrutura social, os interesses dos governos e as influências da agenda econômica mundial, as participações de grupos sociais e seus interesses na execução dessas políticas, as características de composição desses grupos, os interesses dos empresariados, a atuação das organizações não governamentais, enfim, todo o quadro econômico, político e social no qual uma determinada política foi formulada e executada deve ser considerado no momento de sua análise, logo, o modelo sequencial não seria apropriado para dar conta de tal nível de complexidade.

Como contraproposta ao modelo sequencial, Boschetti (2009) propõe uma análise de políticas públicas na qual a avaliação é também uma parte essencial, mas ao qual não se deve reduzir o processo todo. Para uma análise completa, devem ser identificados na avaliação “1) os direitos e benefícios estabelecidos e assegurados; 2) o financiamento (fontes, montantes e gastos); 3) gestão (forma de organização) e controle social democrático (participação da

sociedade civil)” (BOSCHETTI, 2009, p. 11). Esses fatores deverão ser desdobrados em indicadores e fatores que contemplem os objetivos da avaliação, oferecendo assim um panorama amplo.

Um dos problemas apontados por Castro (20--?) na avaliação de políticas públicas, independentemente do modelo escolhido, é a má elaboração dos objetivos, o que pode tornar inviável a verificação adequada sobre os resultados. No caso do PNAES, não se trata de definição imprecisa dos objetivos, mas sim de ausência total de propostas ou mecanismos destinados a verificar se estes objetivos foram alcançados. Não há metas estabelecidas, modelos de ação e de gestão estruturados ou definições quanto aos recursos destinados e ao controle social, portanto, esse apontamento sobre ser ou não uma política adequada acaba por depender de iniciativas acadêmicas pontuais, como a proposta por Ferraz (2014), que em seu trabalho se propõe a avaliar o impacto real dos repasses de auxílios estudantis a estudantes do *campus* do IFCE de Jaguaribe-CE sobre a permanência destes na instituição.

A partir dos conceitos até aqui apresentados, no capítulo subsequente, fez-se uma análise da Política de Assistência Estudantil, compreendida no contexto das reformas do Ensino Superior realizadas a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, de maneira que, ao final deste trabalho, seja possível não apenas uma avaliação por parte dos profissionais e do público-alvo da política, mas também uma análise mais ampla da forma como se tem executado a política de AE para o Ensino Superior no contexto das políticas educacionais brasileiras.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo apresenta um panorama do contexto político, econômico e social no qual a política de Assistência Estudantil vem a se estabelecer, bem como os principais grupos atuantes no seu desenvolvimento, visto que se pretende elaborar uma proposta de análise de política pública que ultrapassa o modelo linear e sequencial restrito aos parâmetros metodológicos, conforme Boschetti (2009). Para tanto, inicialmente contextualiza-se o surgimento das políticas públicas de Assistência Estudantil, tanto em seu percurso histórico como em sua atual relação com a política nacional de educação.

A lei que propõe o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 apresenta cinco metas relacionadas ao ensino ou nível¹ superior, seja relativa ao aumento do acesso ou à qualificação de professores, conforme a Figura 1. Cada uma das metas apresentadas é posteriormente detalhada em estratégias específicas. No caso da meta 12, as estratégias especificamente relacionadas a temas da AE são:

12.3. elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para noventa por cento, ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor(a) para dezoito, mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior;

12.4. fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;

12.5. ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos(às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

Conforme será posteriormente analisado e em consonância à compreensão da elaboração de políticas públicas até aqui apresentadas, desde já essas metas nos permitem constatar indicativos com ênfase especial no aumento do número de matrículas no Ensino Superior, assim como pode-se perceber a configuração das propostas para Assistência Estudantil nesse contexto como elemento de suporte ao processo chamado de democratização do acesso ao Ensino Superior. Conforme apresentado adiante, Cislighi e Silva (2012)

¹O termo utilizado no documento varia: ora é empregado “ensino”, ora “nível”, sem diferenciação entre eles.

questionam esse termo. É importante também analisarmos como essas metas se relacionam com a ampliação da política de AE.

Figura 1: Temas e metas do PNE 2014-2024 relacionados ao Ensino Superior

	Tema	Meta
12	Acesso à educação superior	eleva a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.
13	Qualidade da educação superior / Titulação do corpo docente	eleva a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.
14	Acesso à pós-graduação <i>stricto sensu</i> / Ampliação do número de titulados	eleva gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.
15	Formação dos profissionais da educação/professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam)	garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do <i>caput</i> do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16	Formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica / Formação continuada na área de atuação	formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Fonte: Brasil (2014, p. 34-35).

A análise se concentra nas metas que dizem respeito ao aumento das vagas nas IFES correlatas à Assistência Estudantil porque são exatamente a expansão e a democratização do acesso ao Ensino Superior os fatores que geram a necessidade dessa política. Isso porque, ainda de acordo com Boschetti (2009, p.10):

Não se pode explicar a gênese e desenvolvimento das políticas sociais sem compreender sua articulação com a política econômica. Assim, é imprescindível analisar aspectos centrais da política econômica, como índices de inflação, taxas de juro, taxas de importação/exportação, distribuição do produto interno bruto nos orçamentos das políticas econômica e social, grau de autonomia do Estado na condução da política econômica, acordos assinados com organismos internacionais,

como Fundo Monetário Internacional, grau de acumulação e concentração da riqueza socialmente produzida, de modo a mostrar seus efeitos sobre a conformação das políticas sociais.

Desta feita, as metas estabelecidas no último PNE, assim como as metas estabelecidas em planos anteriores, são decorrentes de contextos socioeconômicos em que acordos entre o governo brasileiro e agências internacionais são estabelecidos no sentido de inserir o Brasil no cenário de desenvolvimento mundial. Conforme aponta Boschetti (2009, p.8):

Deve-se buscar relacionar as políticas sociais com as determinações econômicas que, em cada momento histórico, atribuem um caráter específico ou uma dada configuração às políticas sociais, assumindo, assim, um caráter histórico-estrutural.

Esse contexto gera necessidades de comprometimentos e investimentos do país, em relação ao Ensino Superior, que não podem ser compreendidos apenas como boa vontade ou compreensão do governo brasileiro a respeito das necessidades dos estudantes, mas sim como a criação de meios para atingir as metas estabelecidas nesses acordos (CISLAGHI; SILVA, 2012).

3.1 Reformas no Ensino Superior e Assistência Estudantil

O estado da arte sobre a Assistência Estudantil no Brasil em seu percurso até se tornar parte da política pública de educação, necessário à contextualização aqui defendida para a criação de políticas efetivas, já foi adequadamente traçado por vários autores (ALMEIDA, 2013; ARAÚJO; BEZERRA, 2007; COSTA, 2010; DUTRA; SANTOS, 2017; FERRAZ, 2014; OLIVEIRA, 2012). A história da AE no Brasil acompanha a já definida por esses autores, que pode ser resumida em três fases:

A primeira fase corresponde a um longo período, partindo da criação da primeira universidade até o período de “redemocratização” política do país. A partir desse momento, uma segunda fase inicia-se em meio a um espaço favorável para o desenvolvimento de uma série de debates e projetos de leis que resultaram em uma nova configuração da política de AE nas universidades brasileiras. A terceira fase, por sua vez, abarca um período de expansão e reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) seguindo até os dias atuais. (DUTRA; SILVA, 2017, p. 150).

Não há documentos mais detalhados quanto à essa política de AE – como há, por exemplo, em relação à política de educação, o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) ou quanto à educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008). Ainda assim, neste texto a AE será considerada como uma política pública, a partir das definições tanto de Bernardes e Guareschi (2007) PNAES como um documento norteador,

ainda que incompleto em vários aspectos, que serve como base para a elaboração de programas e projetos, como de Rodrigues (2010, p.13), segundo o qual:

Na era moderna [...] No contexto das políticas públicas, a política é entendida como *um conjunto de procedimentos que expressam relações de poder* e que se orienta à *resolução de conflitos no que se refere aos bens públicos*. Em uma palavra, política implica a possibilidade de resolvermos conflitos de uma forma pacífica.

Política pública é o processo pelo qual os diversos grupos que compõem a sociedade – cujos interesses, valores e objetivos são divergentes – tomam decisões coletivas, que condicionam o conjunto dessa sociedade” (grifos da autora).

Destaque-se que as ações de Assistência Estudantil antes do PNAES eram promovidas pelas instituições em iniciativas individuais (COSTA, 2010). As poucas exceções que dependiam de investimentos públicos não eram destinadas à diminuição das desigualdades entre os estudantes, e sim a estudantes já oriundos de classes abastadas ou, posteriormente, atendiam às demandas de modernização que incluíam a escolarização da classe trabalhadora.

É apenas em 1967 que a AE se caracteriza como garantia de igualdade de oportunidades, sendo sua efetivação ainda mais tardia, já no começo dos anos 2000 (DUTRA; SANTOS, 2017). Somente a partir do primeiro PNAES, publicado em 2007 (BRASIL, 2007b), que a Assistência Estudantil pode ser entendida como política pública. Mesmo assim, ainda neste momento aparece como uma política incipiente e sem diretrizes mais detalhadas, que só viriam a aparecer no Decreto 7.234/2010, que trata do último PNAES, atualmente em vigência no Brasil.

Felippe (2015) afirma que muito tempo decorreu entre a garantia de igualdade de condições no processo educacional, declarado na Constituição Brasileira, e a criação de políticas que efetivassem esse princípio, no que concerne ao Ensino Superior. Conforme sua tese, embora um considerável quantitativo de IFES brasileiras contasse com algum órgão ou programa responsável pelas ações de assistência estudantil, não houve, até a criação do PNAES, políticas públicas em nível federal destinadas ao atendimento aos estudantes em situação socioeconômica mais vulnerável. Até então, houve apenas a inclusão de temáticas relativas à Assistência Estudantil no Plano Nacional de Educação, em 2001, mas ainda sem elaborações de políticas institucionais.

É a desigualdade de condições entre os estudantes que ingressam nas universidades que torna mais evidente a necessidade o PNAES nas IFES brasileiras. Felipe (2015, p.147) utiliza dados do último relatório do Perfil Socioeconômico dos Estudantes das IFES do Brasil para demonstrar esse argumento, conforme o trecho abaixo:

De acordo com o relatório final do estudo (Idem, 2011), cerca de 44% dos estudantes das universidades federais têm renda familiar de até R\$ 1.459,00, estando enquadrados no que o documento classifica como classes C, D e E. Tais estudantes, de acordo com o próprio relatório, são os principais usuários dos serviços de Assistência Estudantil em todo o país e também os que têm o maior índice de trancamento de matrícula por motivo de “impedimento financeiro” (94,53% dos que trancam o curso por esse motivo têm renda familiar inferior a R\$ 2.656,00, classes B2, C, D ou E).

O PNAES surge no contexto da expansão universitária promovida a partir do primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006). Além disso, tem como objetivo principal garantir a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes em condições mais vulneráveis, visto que o objetivo do REUNI e de outras ações do governo citado na política de educação para o Ensino Superior era garantir que populações historicamente excluídas tivessem acesso ao ensino universitário.

Se estudantes em condições menos favorecidas socioeconomicamente começavam a ter maior número de vagas nas universidades, era necessário garantir que eles não apenas ingressassem, mas pudessem obter êxito acadêmico, bem como concluir seu curso. É com essa perspectiva de minimizar desigualdades socioeconômicas entre os diferentes públicos que têm acesso ao Ensino Superior que o PNAES foi criado.

Quanto ao REUNI, vale fazer um breve histórico de como sua criação está intimamente vinculada ao processo de fortalecimento das políticas de AE no Brasil, conforme apontam Cislighi e Silva (2012). O REUNI surge a partir de um redirecionamento das orientações do Banco Mundial no que diz respeito à Educação Superior como geradora de força de trabalho local, uma vez que a demanda atual é de gestores e de profissionais capazes de responder pelo desenvolvimento científico, evidenciando:

[...] o duplo objetivo: formar força de trabalho qualificada de acordo com as necessidades do modelo de acumulação e, ao mesmo tempo, buscar coesão social, ampliando as possibilidades de acesso ao ensino superior, mesmo que menos qualificadas (CISLAGHI & SILVA, 2012, p. 495).

Vale ressaltar que, pela análise de Cislighi e Silva (2012), essa não é uma ação que diz respeito principalmente à preocupação social do governo Lula, mas sim a compromissos assumidos por esse governo com agências internacionais para garantir que o Brasil alcançasse níveis específicos de escolarização em Ensino Tecnológico e Superior, e que pudessem atuar como mão de obra para necessidades acordadas entre essas agências e o governo. Logo, essa preocupação principal com o mercado antes das políticas públicas para a educação como um todo, incluindo o ensino superior, reflete-se na maneira como essas políticas são executadas, muitas vezes com lacunas que não permitem sequer que o objetivo principal da política seja

alcançado.

No que diz respeito ao orçamento, Dutra e Santos (2017) apontam que os investimentos em Assistência Estudantil não têm sido suficientes para acompanhar a demanda. Enquanto em 2013 o Fonaprace recomendava o investimento de R\$ 1,5 bilhões para atender à demanda das instituições, o investimento do Governo Federal foi da ordem de R\$ 603 milhões, ou seja, menos da metade do valor considerado necessário pela entidade. No ano de 2014, o Fonaprace demandava R\$ 2 bilhões para a Assistência Estudantil, enquanto a União Nacional dos Estudantes (UNE) propunha um valor ainda mais amplo, de R\$ 2,5 bilhões. O investimento final do governo foi de R\$ 742,7 milhões (DUTRA & SANTOS, 2017). Ou seja, ainda se forem considerados somente os investimentos diretos, sem analisar a necessidade de estruturação da política, esses têm sido insuficientes para a efetivação dos objetivos a que se propõe o PNAES.

Não obstante, é necessário, mesmo respeitando a crítica de Cislighi e Silva (2012) e concordando quanto à fragilidade do compromisso com a execução apropriada da política, reconhecer a relevância dada pelo governo Lula à Assistência Estudantil a partir da Reforma do Ensino Superior e, ainda, admitir que o PNAES teve e tem papel fundamental para aumentar as possibilidades de permanência dos estudantes incluídos como público-alvo da política.

Ferraz (2014) apresenta dados sobre o impacto do repasse de auxílios estudantis por estudantes de um *campus* do IFCE em sua permanência na instituição. Os resultados do estudo mostram um impacto positivo do recebimento de auxílios sobre a permanência e conclusão dos cursos. O recebimento de auxílios é apenas uma das possibilidades de execução do PNAES. Não há ainda estudos que correlacionem outras áreas além da concessão de auxílios à permanência do estudante na formação em cursos superiores, que possibilite correlacionar maior suporte institucional ao aumento da probabilidade de o estudante concluir seu curso, mas se for considerado que os estudantes que representam o público prioritário dessa política são os oriundos de escolas públicas e de baixa renda, o aumento dos investimentos em AE têm apresentado real impacto na permanência dos estudantes, como demonstra o estudo.

Cislighi e Silva (2012) defendem que a ‘massificação’ do acesso ao Ensino Superior caracterizou uma Assistência Estudantil distante daquela pela qual brigavam o movimento estudantil e os demais movimentos sociais nas décadas de 1980 e 1990. A Assistência Estudantil que se estrutura a partir do governo Lula, embora seja ampliada e dotada de recursos mais do que em qualquer outro momento histórico no país, é ainda centrada na

assistência financeira, e não com as características de integralidade a que se pretende seu decreto. Essa afirmação sustenta-se em dados encontrados em uma pesquisa sobre a caracterização da Assistência Estudantil nas instituições mais bem avaliadas no país, de acordo com classificação do MEC publicada em 2015, que será abordado com mais detalhes na Seção 4 deste estudo.

Para que a proposta de permanência e conclusão contida no PNAES se efetive, é necessário garantir a esses estudantes que ingressam na universidade em condições desiguais o acesso a mecanismos que permitam a redução dessas desigualdades. Isso porque, ainda conforme o autor, a situação de desfavorecimento socioeconômico permite que outras questões de subsistência mais urgentes para o próprio estudante e para sua família se tornem prioridade diante da conclusão de seu curso.

Com base nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, compreende-se como essencial a modificação das estruturas sociais para a ampliação das possibilidades de construção de significados e, portanto, de subjetivação. Considera-se que os diferentes ambientes educacionais ainda detêm lugar de privilégio na formação subjetiva em nossa organização social, pois são ainda “[...] instâncias fundamentais no processo de socialização do conhecimento produzido pela humanidade” (LIMA, 2005, p. 6). Portanto, a prática do psicólogo nesses ambientes, como parte integrante das políticas públicas para a educação, surge como a possibilidade de ser um fator diferencial para os processos individuais e coletivos que aí ocorrem.

No capítulo seguinte serão apresentados dados relativos à configuração da Assistência Estudantil no Brasil, de forma que seja possível discutir se sua execução tem efetivamente permitido a redução dessas desigualdades não apenas no que diz respeito ao aspecto socioeconômico, mas também à atenção integral ao estudante.

4 CARACTERIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E INSERÇÃO DO TRABALHO DO PSICÓLOGO NA POLÍTICA

“A assistência estudantil, enquanto mecanismo de direito social, tem como finalidade prover os recursos necessários para a transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante desenvolva-se perfeitamente bem durante a graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando, dessa forma, o percentual de abandono e de trancamento de matrícula.” (VASCONCELOS, 2010, p. 11)

Para entender como atualmente se configura a Assistência Estudantil nas principais IFES do país e verificar se esses objetivos têm sido atendidos, realizou-se uma pesquisa a partir do *ranking* estabelecido pelo MEC, com dados referentes aos anos de 2012, 2013 e 2014 e publicados em 2015. A classificação atual segue conforme apresentado na Tabela 1².

Tabela 1: Lista das 10 melhores universidades brasileiras, pelo *ranking* do MEC, Brasil, 2015

Colocação	Nome da IES	Sigla da IES	IGC (Contínuo)
1º	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	4,380
2º	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	4,349
3º	UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA	UNILA	4,247
4º	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	4,190
5º	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	UNIFESP	4,189

Fonte: INEP³ (2015).

De cada uma das cinco instituições mais bem avaliadas pelo MEC, procurou-se investigar, através das páginas institucionais disponíveis na *Internet*, a descrição do modelo geral da Assistência Estudantil e dos programas em que os psicólogos atuam diretamente. Dentre as cinco instituições analisadas, apenas uma é estadual, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); as outras são todas IFES. Serão apresentados ainda dados sobre a Universidade de São Paulo (USP), por se tratar de uma das universidades de maior relevância no cenário nacional, ainda que sua gestão seja estadual. A análise da AE nos Institutos Federais (IF's) será feita na próxima subseção.

4.1 A Assistência Estudantil nas principais universidades brasileiras

Na Universidade Estadual de Campinas, primeira colocada no *ranking* do MEC, a

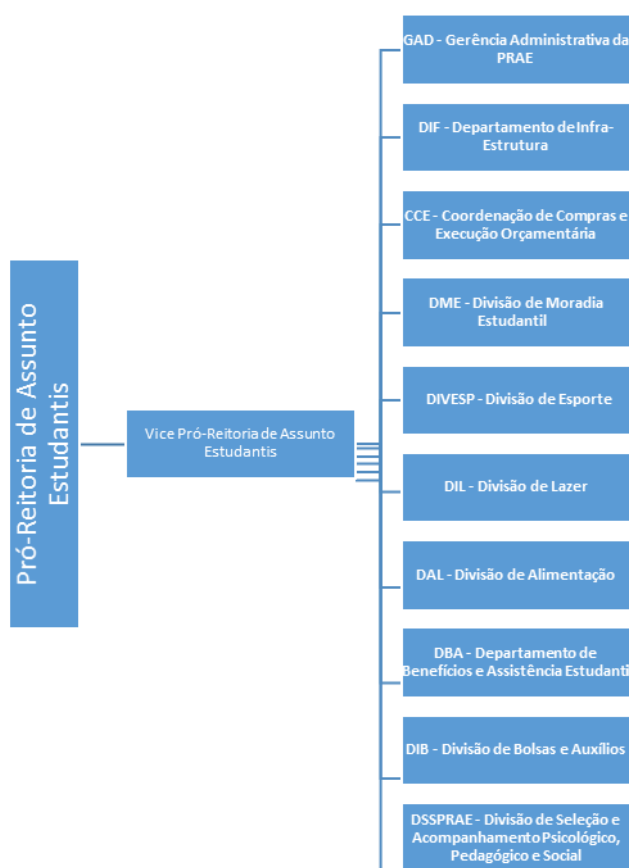
² Os cursos são classificados de acordo com o Índice Geral de Cursos, calculado através de “média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição. Assim, sintetiza num único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino” (MEC, 2017).

³ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-geral-de-cursos-igc>>. Acesso em: 24 ago 2016.

Assistência Estudantil está inserida do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PRG). O *site* do referido serviço não apresenta organograma construído, apenas as áreas que abrange, quais sejam: serviço social; orientação educacional; orientação jurídica; administração; estágios e empregos; comunicação; programação visual; coordenação; secretaria; e informática.

A universidade em segundo lugar no *ranking*, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, não apresenta, na página da instituição, um organograma estruturado, porém a instituição apresenta os setores em que a Pró-Reitoria se divide, conforme ilustrado na Figura abaixo:

Figura 2: Organograma da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFRGS



Fonte: PRAE - UFRGS (2016).

A referida universidade conta com uma Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, e de acordo com as informações constantes no site institucional:

As principais atividades desenvolvidas pela PRAE são:

- a concessão de benefícios, tais como Bolsa Permanência, Bolsa REUNI, Moradia Estudantil, Auxílio Alimentação e Auxílio Transporte, aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica;

- a administração dos Restaurantes Universitários, das Casas de Estudantes e da Colônia de Férias de Tramandaí e Centro de Lazer de Capão Novo;
- o apoio financeiro a Diretórios e Centros Acadêmicos para a realização de projetos sociais e eventos desenvolvidos pelos estudantes” (PRAE, 2016).

Na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), as ações se concentram na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, que apresenta em sua descrição na página institucional, características de atendimento interdisciplinar estruturado em onze divisões, departamentos, serviços, seções ou coordenadorias: Divisão de Apoio Administrativo e Atendimento ao Público (DIAAAP); Divisão de Administração e Finanças – DIAF; Departamento de Apoio ao Estudante (DEAE); Departamento de Apoio ao Estudante; Seção de Serviço Social; Seção de Psicologia (SEPSICO); Serviço de Alimentação e Nutrição; Serviço de Promoção Cultural e Esportiva (SERPCE); Serviço de Promoção Cultural e Esportiva (SERPCE); Coordenadoria de Atenção ao Estudante e às Moradias (CAEM); Departamento de Atendimento à Saúde (DEAS).

A estrutura do órgão responsável pelas ações de Assistência estudantil na UNILA parece ser abrangente, com divisões e departamentos dedicados a quase todas as áreas de execução definidas pelo PNAES. Destaca-se a presença de profissionais de áreas mais diversas que as presentes nas demais instituições, como um antropólogo, o que pode indicar maior variedade das ações e preocupação com uma assistência integral, aproximando do que indicam Dutra e Santos (2017) ao apontar as propostas de Vasconcelos (2010, p.170):

AE deve transitar em todas as áreas dos direitos humanos, abarcando um conjunto de ações que promovam desde as condições ideais de saúde, o acesso aos instrumentais pedagógicos imprescindíveis para a formação profissional nas mais diversas áreas do conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante, tais como: moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros.

A identificação entre AE e o aspecto financeiro dos auxílios estudantis será avaliada com maiores detalhes na seção 5 desta pesquisa, mas ainda assim se faz necessário enfatizar a ampliação dos serviços ofertados pela assistência para os mais variados aspectos do corpo discente.

Na universidade que aparece em quarto lugar no *ranking*, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), os programas de AE estão sob a responsabilidade da Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP). As iniciativas relativas à Assistência Estudantil no Brasil datam inicialmente da década de 1930 (SANCHES, 2014), enquanto a criação da FUMP data ainda do final da década de 1920 (FUMP, 2015). Embora seja uma das instituições a desenvolver há mais tempo atividades de AE, inicialmente como iniciativa

institucional através de fundação sem fins lucrativos e posteriormente por meio do PNAES, as atividades ofertadas por essa instituição, até hoje, concentram-se sobretudo na concessão de auxílios de acordo com informações da página institucional.

A Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) aparece em quinto lugar na classificação do MEC e também conta com uma Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, mas sua página não fornece informações mais detalhadas sobre o quantitativo de profissionais ou sobre o organograma, apresenta apenas informações gerais sobre os programas desenvolvidos pela instituição.

Na Universidade de São Paulo (USP), a Assistência Estudantil está vinculada à Superintendência de Assistência Social. Pode-se destacar que é um órgão abrangente, no qual estão organizadas ainda mais áreas que aquelas contempladas pelo PNAES, mesmo que a universidade não esteja no escopo das instituições obrigatoriamente abrangidas pelo decreto. Isso porque a USP é uma universidade estadual, enquanto o Decreto 7.234/2010 se refere a Instituições Federais de Ensino Superior, ou seja, àquelas financiadas majoritariamente por verba do Governo Federal através do MEC, conforme esclarecem Reis e Novais (2015, p.5):

[...] as formas de financiamento que as IES públicas dispõem estão baseadas essencialmente nas transferências de recursos advindos do Tesouro Nacional (no caso das instituições federais de educação superior – IFES) e repasses estaduais e municipais dos impostos arrecadados (para as instituições estaduais e municipais de ensino superior – IEES, IMES).

A USP não teria por pressuposto seguir as orientações do PNAES na criação de suas estratégias para Assistência Estudantil; ainda assim, é relevante analisar sua política e as ações destinadas ao acompanhamento psicológico dos estudantes por compreendermos que uma universidade de tal relevância não deve prescindir de ações que se destinem à permanência e ao êxito do estudante em sua formação acadêmica e humana. Além disso, lança-se o questionamento sobre a ausência de documentos oficiais que garantam a formulação e a execução da Assistência Estudantil no que diz respeito às universidades estaduais e municipais.

Se no caso das IFES, mesmo com o decreto do PNAES, há ainda muitas lacunas a serem preenchidas para se chegar a uma Assistência Estudantil que realmente assegure os direitos do estudante à permanência e a melhores condições de formação, menos eficiente ainda pode ser relegar a Assistência Estudantil nos níveis estaduais às iniciativas individuais de cada instituição. A ênfase das atividades de Assistência Estudantil desenvolvida na USP é sobre os auxílios estudantis, que contam com documentação institucional disponível no *site*. No que se refere a serviços de Psicologia, pouca informação pode ser obtida do *site* da

Superintendência de Assistência Social (SAS).

4.2 A Assistência Estudantil nos Institutos Federais

No que diz respeito aos Institutos Federais, Taufick (2014) apresenta dados analisados a partir da leitura dos documentos sobre a Política de Assistência Estudantil em 30 IFs diferentes. Uma vez que, de acordo com informações do MEC, até agosto de 2016, são 38 IFs em todo o Brasil; portanto, considera-se essa uma amostra significativa que pode oferecer subsídios para compreender como se estrutura essa política nas referidas instituições, as quais têm características diferentes de uma universidade.

Os Institutos Federais ofertam educação básica (Ensino Médio), técnica e superior, além de cursos de pós-graduação, o que pode influenciar para tornar mais complexas as demandas estudantis. É exigência que a oferta nessas instituições seja de 50% de cursos técnicos e 20% de licenciaturas (TAUFICK, 2014), exigências não feitas às universidades federais. Os IFs foram incluídos no Decreto do PNAES de 2010, com o adendo de que, nessas instituições, o público-alvo não pode se restringir aos estudantes de nível superior, conforme ocorre nas universidades, mas deve incluir estudantes matriculados nos três níveis de ensino ofertados.

Taufick (2014) aponta a necessidade de um decreto específico para a execução da Assistência Estudantil nos Institutos Federais, uma vez que, desde o público a que se destina, à forma de repasse e à dotação orçamentária⁴, as demandas institucionais em relação ao PNAES são diferentes. É válido ressaltar que os recursos da Assistência Estudantil têm sido essenciais à permanência dos estudantes nessas instituições, portanto, o que se propõe é uma adequação da política às demandas institucionais específicas. Enquanto isso não for possível, a continuidade e a ampliação na execução do PNAES, como apresentado no Decreto 7.234/2010, nos IFs permanecerá como condição para que os estudantes possam dar continuidade a seu processo de formação, especialmente com a expansão e a caracterização multicampi dos IF.

Garantir informações a respeito da demanda estudantil e das possibilidades de avaliação da execução da política de Assistência Estudantil nesse contexto torna-se relevante porque, sem esse mapeamento e essa avaliação, a adaptação da política à realidade se torna falha. Apenas a título de ilustração, tomemos uma característica em comum entre os

⁴ Enquanto nas universidades a execução financeira do PNAES acontece através da Ação 4002 – Assistência ao Estudante do Ensino de Graduação, nos institutos federais esses recursos são repassados por meio da Ação Orçamentária 2994 – Assistência ao Educando da Educação Profissional (TAUFICK, 2012, p. 184).

estudantes de universidades federais e os de nível de graduação nos IF: o ingresso por intermédio de avaliação comum unificada pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU).

O SISU permite que estudantes que almejam uma vaga no ensino superior a procurem em diferentes cidades e regiões do país. Já os estudantes que se inscrevem para cursos técnicos precisam fazê-lo localmente, por isso, inscrever-se em diferentes cidades ou regiões implicaria alto dispêndio financeiro. Assim, é provável que as demandas de moradia sejam mais altas nas universidades e no nível de graduação dos IFs, nos quais o ingresso pode ser pleiteado através de um único exame realizado na cidade de escolha, que nos cursos técnicos dos IFs. Portanto, as ações da Assistência Estudantil precisam ser pensadas tendo-se em conta tal demanda, já que, semelhantemente, outras necessidades específicas geradas pela diferenciação e complexidade do público-alvo são tomadas em consideração quando se propõe uma estruturação mais adequada da política de Assistência Estudantil no Brasil.

Taufick (2014) aponta ainda para a ampliação da verba para execução do PNAES nos IFs na ordem de 230% entre 2009 e 2012 e atribui esse aumento à maior mobilização dos IFs diante de sua inclusão no Decreto 7.234/2010, uma vez que a articulação para ampliação da Assistência Estudantil nas universidades aconteceu anteriormente e já se encontrava em consolidação. Em consequência a essa articulação tardia e por não contar com orientações específicas para a execução nos IF, essas instituições passam a organizar internamente sua política de Assistência Estudantil.

Embora Costa (2010) afirme que a execução do PNAES atualmente tem sido no sentido de ampliar a garantia de direitos para além dos aspectos socioeconômicos, essa ideia é contradita se consideradas as propostas das instituições até aqui apresentadas, o que nos leva a considerar a hipótese de que essa proposição existe ainda como ideal, mas não se manifesta na concretização das ações (TAUFICK, 2014).

A afirmação de que o PNAES incentivou a organização dos IFs em torno da estruturação de suas políticas institucionais de Assistência Estudantil encontra sustentação no dado apresentado de que 29 dos 30 documentos analisados foram elaborados e aprovados depois de 2010, ano de publicação do decreto. Quanto à terminologia utilizada, Taufick (2014) mostra que apenas 8 das 30 instituições utilizam o termo 'política', enquanto as outras empregam 'programa' ou 'plano'. Como já exposto anteriormente, essa diferença pode manifestar certo grau de desinformação ou mesmo uma visão equivocada a respeito do que seja política e de sua característica perene. Para Taufick (2014), esse misto de termos indica falta de regularidade na orientação das ações.

Apesar da constatação de que nem todos os documentos têm objetividade na

organização dos princípios e diretrizes das políticas institucionais, uma vez que quatro deles foram avaliados como mal estruturados, pode-se afirmar que a política de AE nos IFs não tem se limitado à preocupação com o aspecto socioeconômico, mas tem sido elaborada a partir de perspectiva de garantia ampla de direitos, pelo menos no que diz concerne à concepção de seus documentos. Tal fato pode ser confirmado partindo da informação de que, em dezenove dos trinta (63%) documentos analisados, a prioridade dos princípios é estabelecida em torno da “oposição a qualquer forma de discriminação” (TAUFICK, 2014, p. 190).

O alinhamento quanto aos aspectos ‘sociais’, ‘formação integral’ e ‘acadêmicos’ aparece como uma característica comum aos regulamentos (TAUFICK, 2014, p. 192), enquanto os aspectos relacionados à saúde, ao bem-estar e especialmente à gestão da política aparecem em menos da metade dos textos analisados:

O ponto mais negativo verificado na lista de objetivos traçados pelos institutos federais foi o baixo número de instituições que se preocuparam em traçar metas para a gestão da política (apenas 4 instituições). Cabe pontuar que, ao traçar objetivos, é importante que estes possibilitem o desencadeamento de ações que possam ser avaliadas, medidas e sistematizadas, de forma que se possa medir o grau de alcance do objetivo proposto (TAUFICK, 2014, p. 193).

Esse dado corrobora o cenário das universidades, como foi visto anteriormente, e destaca o fato de que não há, na política de AE desenvolvida a partir do PNAES, proposta de gestão que estruture mecanismos de acompanhamento e avaliação do que se propõe, ainda que em nível institucional.

4.3 A Psicologia na Assistência Estudantil brasileira

Das cinco universidades com melhor avaliação pelo *ranking* do MEC somadas à USP, somente a metade das instituições conta com uma Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, enquanto as outras apresentam outras estruturas e órgãos responsáveis pelas ações nesse campo. De acordo com as informações das páginas institucionais, excetuando-se a UNILA e a UNIFESP, todas concentram e destacam as atividades na distribuição de auxílios e bolsas. Apenas duas universidades citam atividades relacionadas a acompanhamento psicológico ou atividades de prevenção e promoção em saúde mental, mesmo que uma pesquisa recente aponte maior prevalência de transtornos mentais menores – ansiedade, depressão e transtorno somatoformes – em estudantes universitários que na população geral, no Brasil (CERCHIARI; CAETANO; FACCENDA, 2005).

Na UNICAMP há apenas uma psicóloga em toda a equipe, lotada na Orientação

Educacional. As atividades desenvolvidas pelo setor se concentram em orientação profissional e apoio psicopedagógico quanto à organização de estudos. Segundo os dados da UFRGS, apenas uma seção do organograma, a Divisão de Seleção e Acompanhamento Psicológico, Pedagógico e Social (DSSPRAE) conta com duas psicólogas, ambas lotadas no setor. Não há nenhuma descrição das atividades desenvolvidas pela seção ou pelas profissionais, bem como não há nenhuma menção direta a acompanhamentos relativos a essa área nos *links* da página.

Na UNILA, as ações de Psicologia, conforme o apresentado na página institucional, parecem ser mais próximas do atendimento à ampla demanda estudantil. Existe um setor dedicado especialmente ao acompanhamento psicológico dos estudantes, e essa é a instituição que conta com o maior quantitativo de psicólogos em órgãos de Assistência Estudantil, dentre as analisadas.

No documento que rege a execução da Assistência Estudantil na UFMG, o Estatuto da FUMP, o acompanhamento de estudantes no que diz respeito ao aspecto psicossocial, por exemplo, sequer é citado. Não há organograma de funcionamento nem maiores detalhes sobre programas relacionados a qualquer outro aspecto que não a concessão de benefícios ou bolsas. No entanto, na página institucional, é listado um serviço de Assistência Psicológica que desenvolve atividades nos *campi* de Belo Horizonte e de Montes Claros.

No breve resumo apresentado em sua página, a UNIFESP cita um Serviço de Saúde do Corpo Discente, ao qual estão atribuídas atividades de acompanhamento psicológico. Os dados sobre estrutura, quantitativo e atividades desenvolvidas pelos profissionais não são apresentados.

Quanto à USP, de todos os setores apresentados no organograma, existe a descrição do trabalho do psicólogo nos programas ‘Acolhe USP’, vinculado ao Serviço Social, e na ‘Divisão de Creches’. O primeiro é um programa destinado à prevenção sobre o abuso de álcool e outras drogas, cujo público-alvo é toda a comunidade universitária (discentes e servidores), e possui acompanhamentos individuais e coletivos na perspectiva da prevenção. Nas creches, o psicólogo atua como componente da equipe multidisciplinar responsável por acompanhar as crianças, que devem ser filhos de docentes e funcionários, portanto, não se caracterizando como um serviço desenvolvido a partir do PNAES.

No *site* da instituição é possível encontrar outros serviços de atendimento psicológico e psiquiátrico distribuídos em dezesseis diferentes programas e projetos desenvolvidos na instituição, nenhum deles, porém, vinculado aos setores responsáveis pela execução da Assistência Estudantil. Sete deles são ligados aos hospitais vinculados à Faculdade de Medicina, sete ao Instituto de Psicologia (IPUSP), um à Faculdade de Filosofia, Ciências e

Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) e um ao *campus* de São Carlos. O Quadro 1 apresenta um resumo da distribuição dos psicólogos nos órgãos de Assistência Estudantil dessas instituições:

Quadro 1: Distribuição dos psicólogos nos órgãos de Assistência Estudantil, Brasil, 2017

Instituição	Órgão Responsável pela Assistência Estudantil	Quantidade de psicólogos no órgão responsável pela AE	Setor/Seção de lotação do psicólogo
UNICAMP	Serviço de Apoio ao Estudante	1	Orientação Educacional
UFRGS	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis	Não consta	Não consta
UNILA	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis	4	Seção de Psicologia
UFMG	Fundação Universitária Mendes Pimentel – FUMP	2	Assistência Psicológica
UNIFESP	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis	Não consta	Serviço de Saúde do Corpo Discente
USP	Superintendência de Assistência Social	Não consta	Acolhe USP e Divisão de Creches

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Mesmo quando há psicólogos nas equipes de Assistência Estudantil, eles estão vinculados a atividades ainda reprodutoras de modelos tradicionais de Psicologia Escolar e Educacional, geralmente vinculados à orientação profissional ou a atendimentos individuais (SAMPAIO, 2010).

Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005) apresentam dados que comprovam que, dentre o público dessas instituições, os estudantes de residência universitária ou aqueles que estão distantes da sua família de origem são uma parcela mais vulnerável à ocorrência de transtornos mentais menores. Das instituições analisadas, nenhuma apresenta psicólogo vinculado aos setores de Residência Universitária ou descrição de atividades direcionadas a esse público. Tal informação torna possível levantar duas hipóteses: ou esses estudos a respeito da saúde mental do estudante universitário não são levados em consideração quando se estruturam as equipes e se elaboram as propostas para AE nas instituições, ou a política continua se desenvolvendo à revelia dos dados que apresentam as demandas estudantis.

Pode-se afirmar, de acordo com as informações institucionais disponíveis, que a Assistência Estudantil no Brasil ainda tem enfatizado as questões socioeconômicas. A maior parte das descrições oficiais se refere ao repasse de recursos por meio de auxílios ou de bolsas, e pouco ou nenhum destaque é dado à atenção em saúde ou psicossocial dos estudantes. Quanto às atividades que envolvem diretamente o trabalho do psicólogo nesse campo, é possível encontrar pouca ou nenhuma informação sobre as equipes, os formatos e as propostas das instituições. Tal ausência de informação pode estar relacionada apenas à ausência de

visibilidade do trabalho desenvolvido, e não necessariamente à inexistência das práticas em si; de toda forma, esse quadro precisa ser superado se houver a intenção de que a política de AE realmente se desenvolva em sua integralidade, e não com ênfase apenas no repasse de recursos.

A atenção em saúde ao estudante, por exemplo, embora seja uma das áreas listadas no texto do PNAES, não aparece como prioridade nas principais propostas analisadas neste e em outros textos (TAUFICK, 2014) que avaliam as propostas de execução da AE nas instituições a que o PNAES se destina, a despeito de dados concretos que apontam para sua necessidade, conforme apontam Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005).

Estudos direcionados à identificação de transtornos mentais menores em população universitária no Brasil são ainda pouco numerosos e muitas vezes restritos a estudantes das áreas da saúde (CERCHIARI; CAETANO; FACCENDA, 2005), especialmente Medicina e Enfermagem, com também poucas ocorrências envolvendo estudantes de Odontologia. Esse levantamento corrobora o que aponta Sampaio (2010) sobre pesquisas e estudos realizados com estudantes universitários como alvo: em sua maioria, o interesse é em pesquisar temas específicos, além disso o universo da pesquisa é o público de alguns cursos apenas por ser de mais fácil acesso àqueles que promovem o trabalho.

As características, especificidades e necessidades próprias aos estudantes de Ensino Superior não são investigadas a fundo, o que permite um desconhecimento generalizado a respeito da saúde mental dos estudantes, mesmo que a saúde seja uma das áreas nas quais a política regida pelo PNAES deva ser desenvolvida e que haja profissionais nas instituições que podem desenvolver estudos apropriados para a identificação dessas necessidades.

Em geral, na medida em que o acadêmico permanece na universidade há um aumento da tensão ou estresse psíquico, distúrbios psicossomáticos, falta de confiança na capacidade de desempenho e auto eficácia, indicando assim uma diminuição da saúde mental geral (CERCHIARI; CAETANO; FACCENDA, 2005, p. 416).

Em seu estudo, os autores identificaram distúrbios psicossomáticos como o transtorno mental menor de maior prevalência entre a população universitária, seguido de tensão ou estresse psíquico e falta de confiança na capacidade de desempenho/autoeficácia. Por conta desses fatores, levantam a hipótese de que

[...] a falta de confiança na capacidade de desempenho/auto eficácia desencadeia tensão ou estresse psíquico; este, por sua vez, se manifesta no corpo (distúrbios psicossomáticos), demonstrando assim a dificuldade dos estudantes em lidar com as emoções em uma situação conflitante, isto é, não conseguem elaborá-las ou

representá-las por atos ou palavras, manifestando-as através do corpo (CERCHIARI; CAETANO; FACCENDA, 2005, p. 416).

Essa informação pode levar à reflexão sobre como a instituição educacional pode intervir de maneira adequada para a diminuição desses fatores de risco que incluem a população universitária em um recorte cuja prevalência de transtornos mentais menores é duas vezes maior do que a da população geral, no caso brasileiro.

Por exemplo, se a falta de confiança na capacidade de desempenho/autoeficácia é manifesta por parcela tão significativa da população universitária, faz sentido que seja compreendida como consequência em uma relação institucional, e não apenas a partir de uma perspectiva individual. Assim, elaborar intervenções que se direcionem à diminuição dessa incidência, tentando descobrir suas raízes institucionais e minimizar seus efeitos sobre os estudantes já seriam atividades preventivas em relação à saúde mental estudantil que poderiam ter efeitos positivos.

Apresentado esse levantamento sobre as demandas do público universitário, considera-se a atuação no Ensino Superior como campo ao qual é possível um alinhamento a partir da perspectiva da Psicologia Escolar e Educacional. Segundo a definição de Cassins (2007, p.23), em manual publicado em parceria com o Conselho Federal de Psicologia – CRP de São Paulo, o CRP 08, a Psicologia Escolar/Educacional se caracteriza por ter

[...] como diretriz o desenvolvimento do viver em cidadania. Busca instrumentos para apoiar o progresso acadêmico adequado do aluno, respeitando diferenças individuais. É pautado na promoção da saúde da comunidade escolar a partir de trabalhos preventivos que visem um processo de transformação pessoal e social. Para tanto, baseia-se nos conhecimentos referentes aos estágios de desenvolvimento humano, estilos de aprendizagem, aptidões e interesses individuais e a conscientização de papéis sociais.

Barbosa e Souza (2012) defendem que o uso do termo Psicologia Escolar ou Psicologia Educacional passa por transformações ao longo da história da Psicologia. Essas transformações são atribuídas pelas autoras ao enfoque dado a partir do objeto de interesse, das finalidades e dos métodos de investigação. Antunes (2007), por sua vez, defende que a Psicologia Educacional é uma subárea da Psicologia, caracterizando-se, portanto, pela produção de conhecimentos científicos oriundos dos processos educacionais em diferentes lugares; enquanto a Psicologia Escolar é um campo de atuação, ou seja, é a Psicologia desenvolvida nos espaços dedicados à escolarização, e pode ser baseada nos conhecimentos produzidos nas pesquisas e práticas da Psicologia Educacional. Seriam, assim, a Psicologia Escolar e a Psicologia Educacional intrinsecamente relacionadas, mas não idênticas.

O espaço da Assistência Estudantil no Ensino Superior, portanto, seria um espaço

possível à Psicologia Educacional, além de ser essencialmente um espaço onde se desenvolve Psicologia Escolar. O psicólogo que atua na Assistência Estudantil tem em suas mãos possibilidades amplas caso direcione seu trabalho a partir da perspectiva da Psicologia Escolar e Educacional. Desde as práticas relacionadas à melhoria do desempenho acadêmico em si, passando pelas ações que se direcionam à prevenção e promoção de saúde mental do estudante, aos estudos direcionados à disseminação dos conhecimentos desse campo de atuação, essas são atividades pertinentes ao trabalho do psicólogo lotado na Assistência Estudantil, o que a caracterizaria, portanto, como um campo privilegiado para a atuação em Psicologia Escolar e Educacional.

É importante salientar que diversos saberes podem contribuir ou servir como base para o desenvolvimento dessas ações, assim como há um rico espaço de estudo para a Psicologia Escolar e Educacional, por se tratar de práticas – tanto o conhecimento produzido quanto as ações propostas – desenvolvidas em um ambiente que tem como foco as relações educacionais.

Em estudo inicial junto ao CRP do Ceará – CRP 11, no ano de 2015⁵, para que o trabalho de um psicólogo atuante numa instituição educacional possa ser desenvolvido adequadamente e possa atender às demandas de maneira apropriada, deve ser obedecida a proporção de um psicólogo para até seiscentos estudantes matriculados. Uma das nossas hipóteses é a de que a desobediência a essa recomendação tenderá a mostrar uma avaliação menos satisfatória por parte do corpo estudantil em relação ao trabalho do psicólogo na instituição. Isso porque uma relação entre mais estudantes que o recomendado torna inviável mesmo a visibilidade do trabalho, mas também o desenvolvimento de ações que realmente atendam à demanda estudantil.

Segundo a definição publicada em Ofício Circular (MEC, 2005, p.40), as atribuições do psicólogo lotado como técnico administrativo em educação, no cargo de ‘Psicólogo/Área’, nas IFES é:

Estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolver pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades da área e afins. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (p. 40).

⁵ O estudo começou a ser desenvolvido em parceria entre os psicólogos do IFCE e o CRP – 11, porém não pode ter continuidade devido à falta de pessoal do Conselho para acompanhar todos os *campi* e avaliar a situação completa.

É apenas essa definição ampla e imprecisa, recheada de conceitos que podem sequer fazer sentido, a depender da abordagem psicológica de referência do profissional, e que existe como parâmetro geral para orientar as ações dos psicólogos nas IFES brasileiras. Sob as perspectivas da Escolar e da Educacional, em relação interdisciplinar com outras áreas, a atuação do psicólogo pode contribuir para o direcionamento mais adequado das práticas cotidianas e para ultrapassar moldes do fazer em psicologia ainda persistentes em ambientes educacionais, mas que muitas vezes não são capazes de dar conta de sua realidade multideterminada. Não há qualquer orientação em documentos oficiais, por exemplo, para as atividades que priorizem o cruzamento entre saúde e educação.

Dados sobre a saúde mental do estudante apresentados no último relatório sobre o perfil dos estudantes de IFES, publicado pelo Fonaprace em 2011, apontam que 29% dos estudantes de IFES já procuraram atendimento psicológico durante o percurso acadêmico. Não podemos avaliar se é um número alto em comparação com a população em geral, pois não há dados referentes a esse tema disponível em censos sobre a população brasileira, mas exemplifiquemos em um cálculo simples. Em um campus como o IFCE Fortaleza, que atualmente tem 7.127 (sete mil cento e vinte e sete) estudantes matriculados e apenas dois psicólogos atuantes na Assistência Estudantil, caso os 29% procurem esse atendimento, seriam já cerca de 2.030 (dois mil e trinta) estudantes solicitando atendimentos individuais. Mesmo considerando que somente esse percentual de estudantes apontados no estudo procurassem acompanhamento, ainda assim, essa relação sugerida pelo CRP seria ultrapassada em quase o dobro. Isso se considerarmos apenas as demandas de atendimento individual.

Caso sejam tomadas em conta as solicitações oriundas de questões institucionais, as necessidades de acompanhamento familiar, a participação em atividades de extensão voltadas para a comunidade, enfim, todas as áreas que estão na descrição do cargo anteriormente apresentada (MEC, 2005), não é necessário muito esforço para compreender que é inviável, na situação de um *campus* como o anteriormente citado, que o trabalho seja desenvolvido de maneira adequada.

A expectativa institucional a respeito do trabalho do psicólogo, mesmo em uma instituição de educação, ainda corresponde ao modelo clínico individual clássico (BISMOTO, MARINHO E ALMEIDA, 2011), no qual só seria possível atender um estudante a cada hora. No caso citado, considerando a carga horária atual de quarenta horas semanais, o máximo de oferta possível seria de atendimento a oitenta estudantes. Tal expectativa é inclusive reforçada pela legislação que define os moldes de trabalho do psicólogo nas IFES brasileiras.

Quanto à questão sobre que modelo de serviço mais se adequa à instituição, é importante frisar que o modelo clínico individual não deve ser a única oferta ou a prioridade do psicólogo numa IFES, caso os objetivos do PNAES realmente sejam o principal mote para atuação. Se tomarmos como exemplo o IFCE – *campus* Jaguaribe, em que a proporção sugerida pelo CRP é respeitada – há cerca de trezentos estudantes matriculados e uma psicóloga lotada na AE – ainda assim apenas quarenta estudantes poderiam ser atendidos pelo serviço de psicologia. Pelos dados do FONAPRACE, a procura pelo serviço no campus seria da ordem de 87 estudantes, ou seja, mais que o dobro da possibilidade de oferta.

Pelos dados apresentados, é possível concluir que o que faz o psicólogo nas Instituições de Ensino Superior (IES) é repetir o que ele aprendeu, ou seja, clínica. Não que ela não seja necessária, mas isso atende quanto da população universitária? Os “doentes”, os “deprimidos”, os “desorientados”? E os outros? Aqueles que são maioria e não apresentam distúrbios, não são objeto de nossa atenção? (SAMPAIO, 2010, p. 102).

A citação acima, embora os dados aqui apresentados a tornem tão atual que faria sentido ser elaborada ainda hoje, foi retirada de um estudo de 2010 o qual, por sua vez, analisava outro estudo, datado de 2001. Ou seja, mais de quinze anos se passaram entre essa produção e este estudo, e parecemos não avançar nas discussões e elaborações das propostas. É possível notar que a manutenção de apenas um modelo de atendimento clínico individual, conforme aponta Sampaio (2010), na situação que atualmente ainda se apresenta nas IFES brasileiras, desfavorece o alcance dos objetivos do PNAES e tende a influenciar uma avaliação menos positiva por parte do público-alvo em relação à política de Assistência Estudantil como um todo e ao trabalho do psicólogo em específico.

A estruturação de mecanismos e propostas destinados à prevenção e “promoção integral de saúde do estudante” (SAMPAIO, 2010), considerando questões sociais, históricas e institucionais, poderia diminuir a frequência de adoecimento dos estudantes e, sobretudo, poderia contribuir para que a atenção ao estudante seja ofertada da maneira como ele existe: integralmente. Deve-se questionar se a manutenção apenas do modelo de clínica individual tradicional como prática de Psicologia em ambientes educacionais é realmente efetivo para atender às demandas apresentadas pelo corpo estudantil, seja em quantidade de horas disponíveis, seja no sentido das intervenções necessárias frente ao que possa aparecer como fator de adoecimento para os estudantes, mas principalmente no enfrentamento que questões que ultrapassam a questão saúde x doença.

Os estudos sobre estudantes universitários ainda se concentram em questões como perfil discente, relação entre ensino e aprendizagem, (SAMPAIO, 2010, p.52) ou adoecimento.

Osse (2008) apresenta algumas das principais causas de adoecimento psíquicos apontada em estudos com o público de Ensino Superior, quais sejam:

[...] a vulnerabilidade ao sofrimento psíquico entre os universitários está relacionada a vários fatores que incluem: história de vida, cognição, tipos de personalidade e formas de enfrentamento que o indivíduo possui para lidar com situações de mudança ou outros eventos adversos, contingências do período de desenvolvimentos pelo qual estão passando, ingresso no mundo acadêmico, superação de dificuldades emocionais e/ou conflitos, bem como exposição a riscos.

A promoção de atividades destinadas a intervenções institucionais e psicossociais tem possibilidades mais amplas de atender a demandas de natureza numérica e a impactar sobre as causas de sofrimento para o estudante de Ensino Superior, mas sobretudo de possibilitar um ambiente que atenda o estudante integralmente, e não apenas no que diz respeito ao seu adoecimento.

Alguns fatores que se repetem no cotidiano da Educação de Ensino Superior podem representar causas de adoecimento, tais como a manutenção de relações de poder desnecessárias, a negação de direitos iguais a todos os estudantes, o não favorecimento de uma formação direcionada à autonomia e ao protagonismo do corpo estudantil, o impedimento burocrático de processos que poderiam ser simplificados, a ausência de acessibilidade, a priorização da absorção de conteúdo em detrimento do desenvolvimento emocional, social e cultural.

O ambiente educacional do Ensino Superior está inserido em um contexto social e histórico, e é necessário que o estudante possa se expressar e refletir sobre esse entorno para compreender como a formação acadêmica e outros aspectos da sua vida se correlacionam. É curioso que não haja, até agora e no cenário de expansão dos IFs, nenhum estudo que fale sobre saúde desses estudantes ou que aponte suas demandas de acompanhamento. Talvez essa ausência aponte para um distanciamento, ainda frequente, entre a atuação em Psicologia nos espaços de Ensino Superior e a realidade dos estudantes a que ela se destina. É mais que urgente desmitificar o senso comum de que a escola prepara o estudante para a vida ou para o mercado de trabalho. Por “escola” aqui nos referimos a diferentes ambientes educacionais, incluindo as IFES brasileiras. A escola não prepara o estudante para a vida, ela é parte da vida e, portanto, deve também possibilitar a reflexão e a formação ampla que considere todos os seus aspectos.

Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005) apresentam resultados das primeiras pesquisas destinadas à investigação dos serviços de saúde mental ofertados a estudantes universitários. De maneira geral, num primeiro momento, esses serviços eram ofertados com perspectivas

higienistas e mais voltados para a atenção a estudantes com queixas psicológicas e psiquiátricas do que à promoção e prevenção em saúde mental. Por exemplo, em algumas universidades americanas em meados do século XX, as atividades de saúde mental destinadas aos estudantes se resumiam a cursos sobre Higiene Mental.

As propostas mais atuais de Psicologia em ambientes educacionais, como a defendida por Sampaio (2010), vão de encontro a essa proposta clássica e se direcionam à promoção de saúde integral do estudante, bem como à identificação das características institucionais estruturais que ocasionam o surgimento dessas queixas ou contribuem de maneira significativa para sua recorrência. A pergunta central seria: de que forma a universidade tem contribuído para a forja dessas queixas estudantis e que meios tem empregado para possibilitar ao estudante lidar com as situações que a geraram?

Essas respostas ainda estão longe de serem obtidas pelo simples motivo de estas perguntas ainda não serem feitas. Até mesmo as primeiras iniciativas em universidades americanas e europeias, no que concerne à oferta de serviços de atenção psicológica ao estudante universitário, focavam na identificação do perfil de adoecimento do estudante e no estabelecimento de modelos clínicos, chegando-se mesmo, na França, à criação de uma clínica com quinze leitos, no modelo de um hospital, para tratamento médico e psicológico de estudantes (CERCHIARI; CAETANO; FACCENDA, 2005, p. 256). A mesma instituição responsável pela criação do hospital mais tarde reveria os modelos de atendimento psicológico ao estudante e passaria a ofertar serviços voltados à psicoterapia e a “aspectos preventivos e pedagógicos”.

No Brasil, os primeiros serviços de atendimento psicológico a estudantes universitários também seguiriam os modelos até então vigentes. O primeiro serviço de que se tem registro, o Serviço de Higiene Mental e Psicologia Clínica da Universidade Federal de Pernambuco, foi criado em 1956 e era destinado à assistência psicológica e psiquiátrica de estudantes universitários, embora inicialmente só fosse ofertado aos estudantes do curso de Medicina. É ainda de meados da década de 1960 que datam as criações dos primeiros serviços destinados à saúde mental dos estudantes em outras regiões do Brasil. Talvez o primeiro modelo mais amplo de serviço de Psicologia para o estudante universitário tenha sido o Serviço de Atendimento Psicológico e Psiquiátrico ao Estudante (SAPPE), criado em 1987 na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Embora ainda seguisse o modelo clínico de atendimento psicológico em sua essência, esse foi o primeiro serviço de Psicologia no Brasil do qual se tem registro de outras propostas de acompanhamento para o estudante além do modelo de clínica individual, até então o

modelo mais comumente reproduzido em diferentes ambientes educacionais.

É interessante avaliar que o que Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005, p.259) apresentam como principais queixas dos estudantes em uma pesquisa em 2005:

[...] cansaço, dificuldades de aprendizagem e de concentração, esquecimento, perturbação do sono, sentimentos de fracasso, irritabilidade, inquietação, inibição, timidez, baixa autoestima, insegurança, desânimo e dificuldades nos relacionamentos interpessoais. (p. 259).

É também o que pode ser verificado no cotidiano de trabalho no Serviço de Psicologia em um *campus* no IFCE, a partir dos discursos dos estudantes. É no sentido de adequar a oferta de serviços na Assistência Estudantil em uma perspectiva integral que se faz necessário o reconhecimento das demandas e avaliação constante da instituição, além do estabelecimento de parâmetros que realmente atendam àquilo que se apresenta como queixa por parte do corpo estudantil, ou que torne possível a articulação adequada às redes de saúde e socioassistencial para encaminhamentos das demandas que não são características do acompanhamento em uma instituição educacional.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são caracterizadas e justificadas as concepções de pesquisa, os métodos empregados e técnicas empregados, bem como serão apresentados o *lócus* da pesquisa e a amostra escolhida.

5.1 Caracterização da Pesquisa

Gil (2008) caracteriza as pesquisas, no que diz respeito ao seu nível, em três tipos: exploratórias, descritivas e explicativas (p.26-27). Devido ao caráter descritivo do fenômeno que investigamos e da relação entre suas especificidades que buscamos descobrir percebemos que a pesquisa em questão trata-se do tipo descritiva. Para Gil (2008, p.28)

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. {...} têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc. {...} São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Também

são pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis, como, por exemplo, as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre preferência político-partidária e nível de rendimentos ou de escolaridade.

A pesquisa desenvolvida a partir deste trabalho objetivou caracterizar dois grupos: o de psicólogos do IFCE, quanto a seu perfil profissional (trabalhos anteriores, experiências com Assistência Estudantil, tempo de trabalho) e quanto à execução de suas atividades na instituição (que tipos de atividade desenvolvem, a que públicos atendem, se tem caráter interdisciplinar); e o de estudantes do IFCE (se têm acesso ou são atendidos pela Assistência Estudantil, em que situação procuram a AE, como avaliam os programas da instituição). Além disso, buscou correlacionar as características do perfil dos psicólogos à avaliação feita pelos estudantes a respeito desse trabalho. Neste aspecto, a pesquisa desenvolvida neste trabalho caracteriza-se também como de nível exploratório, por se tratar de tema pouco estudado, com uma amostra ainda pouco explorada.

Pela definição de Manzato e Silva (2012, p.7), a pesquisa desenvolvida caracteriza-se como quantitativa. Para os autores, a pesquisa quantitativa é aquela que se destina a

[...] medir opiniões, reações, sensações, hábitos e atitudes etc. de um universo (público-alvo) através de uma amostra que o represente de forma estatisticamente comprovada. Isto não quer dizer que ela não possa ter indicadores qualitativos. Desde que o estudo permita, isso sempre é possível. De forma análoga ao que fizemos na pesquisa qualitativa, aqui também inicialmente um rol de alternativas deve ser avaliado:

- 1 - Entrevistas pessoais
- 2 - Entrevistas por telefone
- 3 - Através de cartas
- 4 - Questionário estruturado fechado
- 5 - Questionário semi-estruturados e perguntas abertas
- 6 - Com apresentação de cartões, objetos, material promocional etc.

Este trabalho apresenta características atribuídas a pesquisas quantitativas, uma vez que se destina à caracterização e à avaliação de grupos através de questionários estruturados e perguntas abertas que serão analisados. Por outro lado, Gibbs (2009, p.9) aponta que

Uma parte importante da pesquisa qualitativa está baseada em texto e na escrita, desde notas de campo e transcrições até descrições e interpretações, e, finalmente, à interpretação dos resultados e da pesquisa como um todo. Sendo assim, as questões relativas à transformação de situações sociais complexas (ou outros materiais, como imagens) em textos, ou seja, de transcrever e escrever em geral, preocupações centrais da pesquisa qualitativa.

Uma vez que se baseia em leituras particulares do sujeito a respeito da realidade analisada, a pesquisa se caracteriza como de métodos mistos, por empregar tanto técnicas de análise quantitativa na coleta como de análise qualitativa na interpretação dos dados.

No tocante ao delineamento da pesquisa, ou seja, à comparação entre os estudos e a realidade de fato, este trabalho se caracteriza como estudo de caso, uma vez que se dedica a

uma caracterização específica de uma instituição, dentro de um contexto específico.

5.2 Lócus da pesquisa

No IFCE, a Assistência Estudantil tem ganho destaque a partir de 2010, pelo menos no que diz respeito à alocação da verba institucional, conforme se pode verificar na Tabela 3, que mostra os valores pagos pelo orçamento da Assistência Estudantil no IFCE entre os anos de 2010 – ano de instituição do PNAES – e 2016⁶. Os dados foram obtidos através de consulta eletrônica na página do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP), à Ação 2994 – Assistência ao Educando⁷ de Educação Profissional e Tecnológica. Não é possível realizar consulta a períodos anteriores a 2010. Do ano de 2010 ao ano de 2015, a verba investida na AE aumentou em quinhentos por cento e passou de 1,33% da verba institucional, em 2010, para 2,63% em 2015⁸. Embora em percentual a participação da AE no orçamento institucional tenha dobrado, é ainda um valor baixo diante do orçamento geral.

Nos anos de 2014 e 2016 constam dois valores porque, no detalhamento, as execuções estão divididas em ‘Assistência ao Estudante da Educação Profissional e Tecnológica - Despesas Diversas’ e ‘Auxílio Financeiro de Assistência Estudantil’, no ano de 2016 e ‘Assistência ao estudante de educação profissional e tecnológica de nível técnico’ e ‘Assistência ao estudante de educação profissional e tecnológica de nível superior’, em 2014; os valores executados em ambos os anos correspondem à soma dos valores que aparecem na tabela, para cada ano.

Para além do investimento financeiro, diversas iniciativas institucionais têm sido realizadas no sentido de estruturar a Assistência Estudantil na instituição, especialmente a partir do ano de 2012, quando novos servidores passam a compor as equipes locais. A figura 6 apresenta a expansão da Rede Federal que é composta pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Colégio Pedro II.

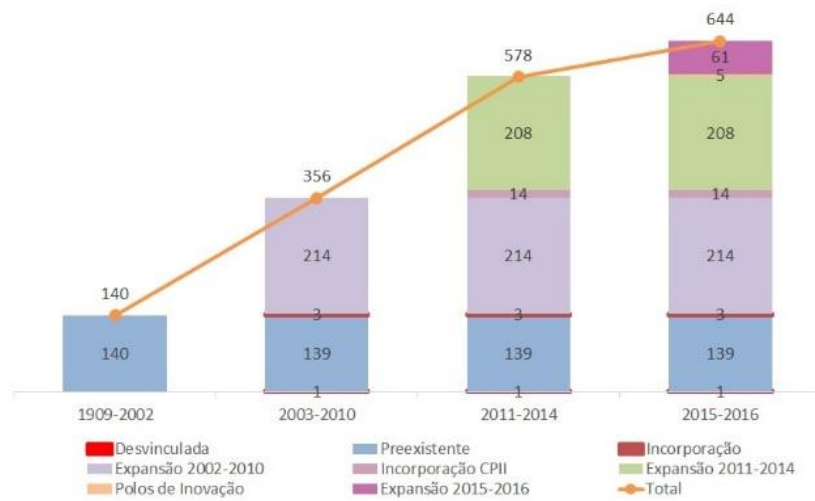
⁶ O orçamento referente ao ano de 2016 encontra-se com os valores de pagamentos referentes aos meses entre janeiro e julho do corrente ano.

⁷ Do período de 2010 a 2014 consta o termo “estudante” no lugar do termo “educando”. Esse dado é relevante para conferência das informações aqui constantes.

⁸ Dados do Portal da Transparência. Orçamento geral 2010: R\$ 172.139.341,95. Orçamento geral 2015: R\$ 441.961.688,21.

Figura 3: Expansão da Rede Federal

Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades



Fonte: MEC, 2017

No IFCE, essa expansão também ocorreu, de maneira que até o final dos anos 2000, período em que foi oficialmente criada em sua atual configuração, a instituição contava apenas com *campi* nas cidades mais expressivas do estado, como Fortaleza, Iguatu, Sobral, Juazeiro, Limoeiro do Norte e Crato. Hoje o IFCE conta com 31 *campi* no total, com presença em todas as macrorregiões do estado. Acompanhada da expansão, houve também o aumento das verbas do PNAES, o que possibilitou a conjugação de dois fatores essenciais para a estruturação da AE na instituição: verba e aumento de pessoal.

Tabela 02: Evolução do Orçamento Assistência Estudantil IFCE 2011-2016

Exercício	Valor PLOA R\$	Valor Dotação Inicial R\$	Valor Dotação Atual R\$	Valor Empenhado R\$	Valor Liquidado R\$	Valor Pago R\$
2016	2.649.039,00	2.649.039,00	3.708.546,00	3.371.283,31	898.928,81	774.281,19
2016	17.986.593,00	17.986.593,00	16.584.893,00	10.604.331,78	5.641.600,47	5.287.683,90
2015	18.249.850,00	18.249.850,00	16.509.180,00	16.027.318,73	16.027.318,73	11.633.636,56
2014	8.487.125,00	8.487.125,00	8.287.125,00	7.783.367,93	7.783.367,93	5.690.434,46
2014	7.978.327,00	7.978.327,00	8.178.327,00	7.890.343,28	7.890.343,28	6.700.894,33
2013	12.148.374,00	12.148.374,00	12.773.232,00	12.318.959,08	12.318.959,08	10.871.280,83
2012	11.827.087,00	11.827.087,00	11.827.087,00	8.827.807,94	8.827.807,94	8.127.128,83
2011	8.914.850,00	8.914.850,00	9.014.850,00	6.837.053,92	6.837.053,92	5.729.707,32
2010	3.060.436,00	3.060.436,00	3.256.436,00	2.707.356,17	2.707.356,17	2.291.169,58

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa

A Figura 4, mostra o gráfico da a evolução do investimento institucional em Assistência Estudantil, no mesmo período. Pode-se notar um aumento substancial entre os anos de 2011, logo após a publicação do Decreto nº 7.234/2010, e 2016, quando os investimentos começam a passar por uma restrição. Em 2017, o Ministro da educação anunciou um corte de 20% no orçamento das universidades e institutos federais. A perspectiva é de que o período vindouro seja um desafio para todas as áreas nas IFES, e as consequências dessas restrições orçamentárias já começam a aparecer no orçamento geral, o que se reflete também no da Assistência Estudantil.

Figura 4: Evolução do Orçamento da Assistência Estudantil do IFCE 2010-2016

Fonte: IFCE, 2017

Como consequência, diversos documentos institucionais estruturadores foram elaborados ou estão em fase de finalização, como o Regulamento da Assistência Estudantil, que trata dos auxílios e bolsas a serem concedidas aos estudantes; a Política de Assistência Estudantil, que estabelece as diretrizes, princípios, objetivos e os parâmetros para a criação de programas e projetos a serem desenvolvidos institucionalmente; o documento dos Referenciais de Atuação Profissional, elaborados coletivamente por cada categoria profissional ou cargo, que trata das propostas e discussões sobre os formatos possíveis de execução de ação, já considerando os princípios estabelecidos na Política.

Além da elaboração de documentos, há, por parte das equipes locais, a solicitação de que sejam realizados semestralmente encontros de toda a equipe da AE, tanto para a troca de experiências como para promover o acompanhamento e a discussão por pares, uma vez que a maior parte das categorias da Assistência Estudantil do IFCE não conta com técnico de referência lotado na Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE), órgão máximo responsável pela gestão da AE na instituição.

Quanto à estrutura da DAE, não constam informações oficiais sobre o organograma institucional na página, apenas os dois setores responsáveis pela gestão, quais sejam a própria DAE e a Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAE), diretamente vinculada à DAE. Compondo a equipe de gestão estão: na diretoria uma pedagoga; na coordenação uma psicóloga; na equipe da CAE, duas assistentes sociais, uma Técnica em Assuntos Educacionais e dois auxiliares administrativos.

As equipes mínimas locais de AE nos *campi* são compostas por assistente social, psicólogo e enfermeiro, porém constam ainda nos quadros das equipes de AE locais: assistentes de alunos, dentistas, economistas domésticos, educadores físicos, médicos, pedagogos, nutricionistas, técnicos em assuntos educacionais e técnicos em enfermagem.⁹

No que diz respeito à gestão, atualmente não existem mecanismos avaliativos ou de acompanhamento periódicos e oficialmente institucionalizados. Os acompanhamentos são realizados em situações pontuais ou nos encontros já referidos, e as avaliações geralmente se referem a esses encontros. Isso não significa que a instituição não disponha de mecanismos de avaliação institucional, a ênfase aqui é sobre o trabalho da AE e especialmente sobre o trabalho do psicólogo, uma vez que concordamos com Sampaio (2010, p.97) sobre a necessidade de “indagar acerca de novas possibilidades de inserção de psicólogos,

⁹ Dados obtidos em experiência de trabalho da autora.

provocando a abertura para examinar o que temos feito e, especialmente, o que não temos”.

5.3 Sujeitos da Pesquisa

Dois grupos compuseram as amostras às quais foram aplicados questionários para esta pesquisa. O primeiro deles foi composto por psicólogos lotados nos setores vinculados à Diretoria de Assuntos Estudantis do IFCE, atualmente 25 profissionais¹⁰, conforme Tabela 3:

Tabela 3: Quantidade de psicólogos por campus IFCE

Campus	Qtde psicólogos
Acaraú	2
Aracati	1
Boa Viagem	1
Camocim	1
Canindé	1
Caucaia	1
Cedro	1
Crateús	1
Crato	1
Fortaleza	2
Horizonte*	1
Iguatu	2
Itapipoca	1
Jaguaribe	1
Juazeiro do Norte	1
Limoeiro do Norte	1
Maracanaú	1
Morada Nova	1
Paracuru	1
Tabuleiro do Norte	1
Tianguá	1
Ubajara	1
Quantitativo total	25

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados de pesquisa

No grupo de psicólogos, utilizou-se para constituir a amostra a técnica de amostragem por conveniência (GIL, 2008), por considerar-se o grupo bastante homogêneo no que diz respeito às informações acerca do trabalho e especialmente devido à concentração do instrumento aplicado aos psicólogos nas questões qualitativas. De acordo com Gil (2008) é possível utilizar essa técnica de amostragem em estudos exploratórios, como o que caracteriza

¹⁰ Dados obtidos junto à Diretoria de Assuntos Estudantis do IFCE. Há mais um psicólogo no quadro da AE, mas esse se encontra cedido à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, portanto, não será considerado no cálculo. O outro psicólogo da instituição não está vinculado à AE.

esta pesquisa. Neste ponto, é importante destacar que o IFCE conta com um documento que referencia a atuação dos psicólogos da AE na instituição, dado sobre o qual maiores explicações serão apresentadas na análise dos resultados. Foram disponibilizados os questionários em meio eletrônico, e estes ficaram disponíveis por quatro meses aos sujeitos da pesquisa.

Os psicólogos estão lotados em diferentes *campi* da instituição, o que poderia contribuir para a criação de um panorama que realmente corresponda à realidade do que é feito quanto aos serviços de Psicologia ofertados à comunidade do IFCE. Responderam à pesquisa 16 dos 25 psicólogos atualmente lotados nas 31 unidades do IFCE. Alguns campi, bem como a unidade Polo de Inovação, atualmente não contam com psicólogos nas equipes de AE.

Quanto ao segundo grupo participante da pesquisa, qual seja, o de estudantes do IFCE, o universo está representado na Figura 5:

Figura 5: Quantitativo de estudantes matriculados no IFCE em 2017.

CURSOS, INGRESSANTES E MATRÍCULAS										
Período Letivo: 2017/1										
	Básico	Técnico			Graduação			Pós-graduação		Total geral
	Fic	Concom..	Integrado	Subseque..	Bachare..	Licencia..	Tecnolo..	Especial..	Mestrado	
Cursos	63	37	39	60	24	33	34	5	9	304
Ingressantes	1.743	644	1.236	1.421	870	1.408	1.294	0	68	8.684
Matriculados	1.974	3.596	4.706	5.736	5.240	5.558	5.575	809	250	33.444

Fonte: IFCE, 2017

Corresponde a todos os estudantes matriculados nos diferentes níveis de ensino do IFCE, atualmente na ordem de 33.444 (trinta e três mil quatrocentos e quarenta e quatro) estudantes. Devido a este trabalho tratar apenas dos níveis atendidos pelo PNAES, foram excluídos dos cálculos os estudantes de pós-graduação. Excluídos estes estudantes, o universo adotado para cálculo de amostra foi de 32.385 (trinta e dois mil trezentos e oitenta e cinco) estudantes.

Para uma confiança de 95% com erro amostral de 5% e com homogeneidade de da ordem de 80/20, era necessária resposta de pelo menos 245 (duzentas e quarenta e cinco) estudantes, de maneira a garantir que a avaliação fosse representativa, de acordo com cálculo proposto por Gil (2008). Responderam aos questionários um total de 371 estudantes em amostragem selecionada por conveniência em relação aos campi, mas estratificada em relação aos semestres.

As análises também foram realizadas comparando os resultados de unidades maiores

aos de unidades menores, pois cada campus tem um quantitativo diferente de estudantes e psicólogos. Espera-se que um campus que tenha mais de mil estudantes e apenas um psicólogo na equipe de Assistência Estudantil, por exemplo, apresente resultados diferentes de um campus onde trezentos estudantes estejam matriculados e haja também um psicólogo na equipe. Para minimizar esses erros e possibilitar comparações fidedignas, o universo será o quantitativo total de estudantes, mas também serão consideradas comparações campus a campus, dentre os que responderam à pesquisa.

5.4 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

A pesquisa foi realizada a partir de dois questionários, um a ser respondido pelos psicólogos e outro a ser respondido pelos estudantes. Ambos os questionários apresentam questões fechadas e questões abertas. As questões fechadas de tipo escala foram estruturadas em a partir do modelo Likert, enquanto as questões abertas possibilitarão interpretações feitas segundo a Análise de Conteúdo de Bardin. O questionário dos psicólogos foi enviado, junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), via correio eletrônico. O questionário dos estudantes foi respondido individualmente, em sala de aula, mesmo meio pelo qual o estudante teve acesso ao seu TCLE. Ambos foram analisados através do Software Excel, tanto no que diz respeito à etapa quantitativa quanto à etapa qualitativa.

O emprego do TCLE se fez necessário por exigência do Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará, responsável pelo desenvolvimento da pesquisa, uma vez que foi realizada com seres humanos. Embora não houvesse riscos diretos implicados na aplicação dos questionários, a recomendação é de que o sujeito da pesquisa tenha todos os esclarecimentos necessários no que diz respeito ao seu envolvimento, bem como as informações.

A utilização de escala do tipo *Likert* tem sido recorrente nas ciências humanas e sociais devido à sua facilidade, viabilidade e precisão nas respostas, conforme apontam Dalmoro e Vieira (2013). Em seu texto “Dilemas na construção de escalas tipo *Likert*: o número de itens e a disposição influenciam os resultados?”, os autores apontam que especificamente a construção de escalas de 5 pontos tem se mostrado mais efetiva nos resultados esperados.

O questionário a ser respondido pelos psicólogos conta com dezoito questões, sendo oito questões abertas, duas questões em escala *Likert* e oito questões fechadas elaboradas a

partir da caracterização da instituição. Manzato e Santos (2012) diferenciam questões abertas e questões fechadas quanto à restrição da resposta do entrevistado: enquanto a primeira não restringe a resposta, a segunda o faz por apresentar previamente as opções possíveis. No caso do questionário dos psicólogos, como o objetivo é traçar o perfil do profissional e da atuação na instituição, não houve divisão de em seções.

Quanto ao questionário dos estudantes, este apresenta vinte e três questões divididas em três seções, quais sejam: Dados Socioeconômicos, Dados do Curso e Dados sobre a Assistência Estudantil. São no total nove questões abertas, três em escala *Likert* e onze questões fechadas ligadas à realidade do estudante.

Na primeira seção, referente aos dados socioeconômicos, foram levantadas informações básicas a respeito dos respondentes, como gênero, idade, estado civil, renda familiar, instituição educacional de origem, atividade remunerada e filhos. Na segunda seção as informações coletadas se referem à situação em relação ao curso escolhido: motivação para escolha, em que semestre está atualmente, em que modalidade de curso está matriculado são exemplos de questões presentes nessa seção. Na terceira e última seção, que apresenta questões relativas ao conhecimento e ao vínculo do estudante com a Assistência Estudantil e com o trabalho do psicólogo, são apresentadas questões como: se o estudante sabe o que é o Setor de AE, se já teve contato ou participou de alguma atividade e como avalia o impacto dessas atividades para a sua permanência na instituição.

Os dados apresentados e analisados a partir dos questionários foram organizados quanto ao tipo de questão (aberta ou fechada), para que as avaliações sejam feitas de acordo com o modelo da questão. As questões abertas, como já dito anteriormente, serão analisadas segundo a Análise de Conteúdo de Bardin.

5.5 Técnicas de análise de dados

Bardin (2011, p.816) define Análise de Conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos que têm como fator comum uma interpretação controlada, baseada na inferência”. O autor apresenta dados que mostram a Análise de Conteúdo como um método constantemente eleito para os trabalhos nas áreas de Ciências da Saúde, Enfermagem e Psicologia, e atribuem essa popularidade à possibilidade de unir, em um método, características objetivas e subjetivas que tendem a enriquecer os trabalhos.

A análise de conteúdo realizada nesta pesquisa segue uma proposta indutiva. Isso

porque os dados colhidos e a serem analisados a partir desta pesquisa são atuais e não podem ser interpretados a luz de estudos semelhantes já existentes, visto que a área é ainda pouco estudada e não há estudos semelhantes disponíveis a partir dos quais se possa interpretar as respostas aqui apresentadas (CASTRO, ABS e SARRIERA, 2011). Pesquisa realizada pela autora no portal de periódicos da CAPES, pela última vez no mês de julho do corrente ano, apresentou 30 textos que estivessem associadas as palavras-chave da pesquisa, e nenhum dos estudos encontrados seguia modelo semelhante ao aqui proposto.

Uma análise de conteúdo dedutiva, segundo os autores, seria mais adequada caso já existissem dados ou categorias anteriores aos quais os dados do estudo atual pudessem ser comparados, ou caso essas mesmas categorias fossem aplicadas em um estudo semelhante para identificar diferenças ao longo do tempo (CASTRO, ABS e SARRIERA, 2011, p.818).

Por se tratar de uma análise a partir de textos escritos, não serão consideradas neste trabalho as ausências ou conteúdos possivelmente latentes (BARDIN, 2011). Isto porque a consideração desse tipo de conteúdo é mais adequada a metodologias que envolvam entrevistas ou que possibilitem algum tipo de contato direto com o entrevistado. Outro aspecto fundamental a ser observado, pelo qual se prezará neste estudo, é a relação entre as categorias estabelecidas para a análise e as conclusões feitas a partir destas.

Sobre o cuidado na construção das categorias de análise, os autores ressaltam a importância de não incluir em uma mesma categoria conteúdos com significados muito diferentes, pois isso pode dificultar a compreensão da análise. Ao mesmo tempo, apontam para a perícia em não construir categorias muito restritivas, pois essa restrição pode também levar a uma análise muito fragmentada. Na construção das categorias deste trabalho, essas observações foram consideradas. As categorias para a análise dos dados foram construídas a partir dos referenciais de leitura.

Bardin (2011) indica que a análise de conteúdo deve se organizar em três etapas cronológicas, quais sejam: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira delas, dedicada à organização do material das ideias, de maneira a garantir o encadeamento das etapas posteriores, deve-se escolher os documentos a serem analisados, formular as hipóteses e objetivos e elaborar os indicadores que servirão de base para a interpretação final.

Em relação ao conteúdo dos questionários dos psicólogos, foram selecionadas as questões abertas dos questionários, que se referiam ao detalhamento das atividades desenvolvidas e à participação da equipe (APÊNDICE A). No caso dos estudantes, foram selecionadas apenas as questões abertas que envolviam alguma interpretação ou

posicionamento por parte do grupo (APÊNDICE B). Assim, apenas as questões relativas ao conhecimento sobre a Assistência Estudantil e ao trabalho do psicólogo foram interpretadas pela técnica de análise de conteúdo.

As categorias criadas para análise neste estudo foram elaboradas a partir da referência bibliográfica. Bardin (2011) só considera adequada a criação das categorias previamente à leitura dos conteúdos a serem analisados em casos onde a bibliografia tenha sido investigada à exaustão, caso a que pertence este trabalho. Foram elaboradas categorias diferentes para estudantes e profissionais, uma vez que os temas presentes nas respostas de cada grupo foram diferentes.

Para análise dos questionários dos psicólogos, foram elaboradas duas categorias, com base nos estudos de Psicologia Escolar e Educacional direcionados a novas propostas, que visam ao rompimento com o modelo tradicionalista de reprodução do tratamento de clínica terapêutica individual dentro do ambiente educacional, em detrimento de atividades direcionadas a questionar as relações institucionais e à atenção integral ao estudante (BISINOTO, MARINHO E ALMEIDA, 2011; SAMPAIO, 2010).

Na primeira categoria temática, relacionada aos modelos tradicionais de Psicologia Escolar e Educacional foram inseridos termos como: testes, clínica, terapia, sofrimento, indivíduo, relação ensino aprendizagem. A segunda categoria foi correlacionada às propostas atuais dessa área, nas quais foram inseridos termos como ambiente, instituição, família, desenvolvimento psicossocial, protagonismo, autonomia.

Quanto aos estudantes, foram elaboradas categorias que se relacionam a duas dimensões. A primeira dimensão diz respeito à compreensão do trabalho da Assistência Estudantil na instituição. Conforme demonstram Dutra e Santos (2017), a Assistência Estudantil tem se caracterizado, ao longo de seu percurso histórico no Brasil, em dois pólos: como mais próxima de uma reprodução da Assistência Social no campo da educação ou como uma proposta de assistência integral ao estudante. A análise de conteúdo da questão sobre conhecimento da AE da instituição será dividida, tendo como unidade temática a palavra ou termos que se encaixem em uma dessas categorias temáticas. Palavras ou termos que remetam a auxílios, serviço social, bolsa, monitoria e demais atividades que estão relacionadas ao repasse de verbas se enquadrarão nessa categoria. Palavras ou termos que se relacionem ao atendimento em saúde no modelo clínico ambulatorial e individual, como dentista, enfermeiro, atendimento, vacinação, comporão outra categoria. Palavras ou termos que se relacionem à formação integral dos estudantes, como sarau, jogos, programas de educação ambiental e palestras compõem uma terceira categoria.

No que se refere à expectativa sobre o trabalho do psicólogo, as categorias temáticas foram divididas entre positiva, negativa e neutra. Inicialmente a proposta era de empregar nesta etapa as mesmas categorias aplicadas à análise de conteúdo dos questionários dos psicólogos, porém o que emergiu na leitura dos questionários foram termos de atribuição de valor positivo ou negativo, em sua maioria. Neste caso, empregou-se a categorização posterior, ou por acervo (BARDIN, 2011), na qual as categorias são constituídas somente após a leitura dos conteúdos.

Como já citado anteriormente, dados que apontam sobre o adoecimento em saúde mental dos estudantes de nível superior indicam uma prevalência maior de transtornos mentais nessa população que na população em geral (CERCHIARI, CAETANO & FACCENDA, 2005). Se por um lado, as práticas mais tradicionais de Psicologia Escolar e Educacional apontam para uma resolução dessa situação pelo viés do tratamento clínico individualizado dentro do ambiente educacional, por outro, há propostas como a de Sampaio (2010), que se destaca, a importância de direcionar as atividades em Psicologia na IES para o questionamento dos modelos em que a Psicologia na Educação tem atuado, que se distanciam de uma atenção e formação integral do estudante.

Deslocar o problema do estudante individualmente e compreender quais as relações entre a formação educacional e o adoecimento individual, de maneira a interferir e modificar o cotidiano na instituição e favorecer processos que ultrapassem a visão saúde/doença, mas se direcione a uma formação ampla é um dos objetivos do trabalho do psicólogo em um ambiente educacional, e a interpretação a partir do método proposto por Bardin (2011) pode auxiliar na identificação de elementos comuns a toda a realidade institucional.

6 O PERFIL DO PSICÓLOGO DO IFCE

Neste capítulo são apresentados os dados referentes à coleta, bem como a análise a partir dos referenciais e discussões pertinentes ao trabalho do psicólogo no IFCE. São comparados os dados aos documentos oficiais da instituição e busca-se identificar as principais características do trabalho desenvolvido, a partir dos relatos dos profissionais em comparação com as referências bibliográficas.

6.1. Caracterização do trabalho dos psicólogos do IFCE

Da primeira etapa da pesquisa, participaram os psicólogos lotados na Assistência Estudantil dos *campi* do IFCE. Foram convidados a responder a um questionário de 18 questões, conforme APÊNDICE A. O principal objetivo do questionário apresentado aos psicólogos era obter informações a respeito da estrutura de Assistência Estudantil e dos serviços de Psicologia ofertados em cada campus. Pretendeu-se, sobretudo, identificar:

- Estrutura da Assistência Estudantil na Instituição.
- Equipe de trabalho e ações gerais em cada campus.
- Ações desenvolvidas por psicólogos ou que contem com a participação desses profissionais.

Responderam à pesquisa 16 dos 25 psicólogos atualmente lotados nas 31 unidades do IFCE. Alguns campi, bem como a unidade Polo de Inovação, atualmente não contam com psicólogos nas equipes de AE. Neste ponto, é importante destacar que o IFCE conta com um documento que referencia a atuação dos psicólogos da AE na instituição.

Elaborado entre os anos de 2014 e 2015, com participação aberta a todos os profissionais da área então vinculados à instituição, o documento busca

a formatação dos parâmetros e diretrizes para atuação desses profissionais na Assistência Estudantil. Assim chegou-se à elaboração deste documento, a partir do trabalho coletivo dos (as) psicólogos (as) vinculados (as) à Assistência Estudantil (OLIVEIRA, 2016, p.08).

Conforme se pode perceber, o principal objetivo do documento é orientar os profissionais quanto à atenção ao estudante na instituição. A organização desses referenciais se fez necessária, conforme o texto original (OLIVEIRA, 2016), devido à criação das equipes

de AE nos campi, o que se fez possível especialmente a partir da já citada publicação do Decreto nº 7234/2010 (BRASIL, 2010), e ampliação das verbas para AE, que permitem a consolidação dessa política no Brasil. Embora Dutra e Santos (2010) afirmem que esse documento trouxe em seu texto os principais norteadores da política apenas em linhas gerais. Não há especificações sobre como cada área deverá ser contemplada, ou um modelo de ações que possa direcionar a criação dessas estratégias. Diante da ausência de demais especificações sobre como esse trabalho deve ser desenvolvido, a instituição considerou necessário estabelecimento desses parâmetros, ainda que em âmbito interno. Os dados referentes a esta etapa da pesquisa deveriam, portanto, apresentar-se de acordo com o orientado no referido documento.

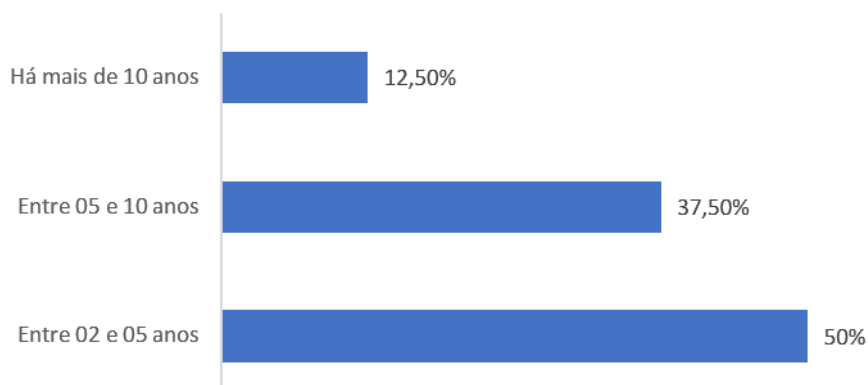
Os ‘Referenciais de atuação dos profissionais de Assistência Estudantil’ (OLIVEIRA, 2016) foram elaborados a partir de oficinas realizadas inicialmente com os psicólogos da instituição e posteriormente com os profissionais de outras áreas da AE, e em seu texto apresentam como objetivo

“[...] facilitar o estabelecimento de uma rede de comunicação e trabalho entre os profissionais; acolher e nortear os servidores ingressantes na Assistência Estudantil; melhorar a compreensão a respeito da atuação de cada categoria na Assistência Estudantil, especialmente por parte dos gestores, estudantes e outros profissionais de outros setores.” (OLIVEIRA, 2016, p.07)

O documento destaca ainda a importância de não tornar esses referenciais em normas estritas que devam ser seguidas incondicionalmente, uma vez que se considera a necessidade de ações em cada *campi*, mas sim preencher as lacunas deixadas pelo documento oficial no que se refere à execução cotidiana das atividades.

De posse dessas orientações, tanto as de amplitude nacional como as de caráter institucional, o questionário referente ao trabalho dos psicólogos foi elaborado. O objetivo principal era identificar como se a estrutura da AE na instituição, bem como a composição das equipes e as atividades executadas estão de acordo com o que propõe os documentos e, posteriormente, comparar esses dados com a avaliação por parte dos estudantes. Essa comparação permitirá analisar se a execução da AE no IFCE tem realmente atingido os objetivos a que se propõe.

As questões iniciais respondidas pelos psicólogos buscavam especificar há quanto tempo cada um desses profissionais atuava em Psicologia, e especialmente há quanto tempo atuavam na AE. Dentre os profissionais participantes da pesquisa, todos são psicólogos há mais de 02 anos, distribuídos conforme o Gráfico 1:

Gráfico 1: Tempo de formação dos psicólogos, IFCE, 2017

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

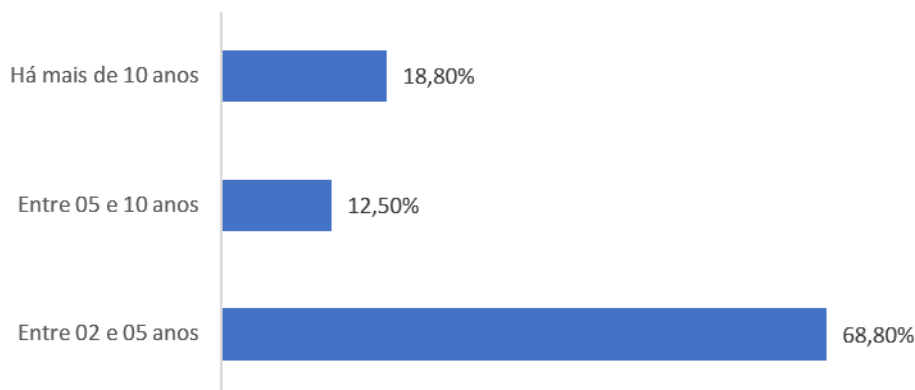
Tal informação, por si, pode parecer irrelevante, mas quando associada ao dado sobre quanto dessa parcela de tempo foi dedicada ao trabalho na AE, mostra-se como um indicativo da propriedade que o profissional pode ter sobre o campo em que desenvolve suas atividades. Sobre as áreas de Psicologia em que tiveram experiência antes de ingressar na AE, nenhum dos psicólogos até então havia trabalhado com Psicologia Escolar e Educacional. 31,25% trabalharam na área de Psicologia Social; 25% dos profissionais nunca tinham trabalhado como psicólogos até então; outros 12,5% trabalharam na área de Psicologia Organizacional; 6,25% trabalharam nas áreas de Psicologia Clínica, Neuropsicologia, Saúde Mental, Psicologia Hospitalar ou em mais de uma área.

Tais dados se apresentam como fortes indícios da necessidade de parametrização do trabalho em Psicologia na AE para o Ensino Superior. Nesse sentido, o documento organizacional já citado deveria servir de modelo para a proposta das atividades, já que nenhum dos profissionais relatou já ter executado atividades voltadas para a área da educação em experiências anteriores.

No histórico da AE brasileira, não há dados que apontem para o desenvolvimento de ações a partir de critérios estabelecidos pelas demandas institucionais e estudantis, o que aumenta o risco de que se proponham ações a partir apenas das referências trazidas pelos profissionais de suas experiências profissionais anteriores. Embora seja de suma relevância aproveitar os potenciais adquiridos pelos psicólogos ao longo de sua trajetória profissional, é também necessário que haja planejamento, acompanhamento e avaliações em direção ao estabelecimento de metas para o serviço e garantir que este alcance os objetivos elaborados a partir das necessidades dos próprios estudantes.

Dentre os respondentes, pode-se perceber que uma parcela dos psicólogos atua há menos de dois anos na AE, conforme o Gráfico 2:

Gráfico 2: Tempo de trabalho na Assistência Estudantil entre psicólogos atualmente lotados nos campi, IFCE, 2017



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Embora antes do Decreto do PNAES já houvesse iniciativas institucionais relativas à AE e ao atendimento psicológico dos estudantes, é apenas com a promulgação desse documento e com as políticas de expansão das universidades e Institutos Federais que a estruturação, em áreas e quantidades, de profissionais dessa área se estabelece. A maior parte dos profissionais aponta ter ingressado na AE nos anos subsequentes ao Decreto, conforme o Gráfico 2, enquanto a parcela dos que ingressaram em período anterior se apresenta menor, assim como a dos profissionais que ingressaram mais recentemente.

Essa diminuição na quantidade de profissionais ingressantes na AE pode se dever à redução nos investimentos nas universidades e institutos federais e, conforme apontam Dutra e Santos (2017). É possível também que a instituição tenha atingido suas metas institucionais quanto à presença dos psicólogos nos campi, mas se considerarmos que nem todos os campi contam atualmente com psicólogos em suas equipes, bem como alguns campi contam com quantidade insuficiente para atender à demanda estudantil, essa hipótese se torna menos relevante. Essas conclusões só poderão ser melhor desenvolvidas com os dados referentes à avaliação por parte dos estudantes, o que auxiliará na interpretação sobre a adequação ou não adequação da relação entre o quantitativo de psicólogos e estudantes por campus.

No que se refere às condições de trabalho dos psicólogos em seus referidos campi, os resultados apresentam uma cisão. Enquanto 50% dos profissionais concordam que as condições sejam adequadas à demanda, 37,5% discordam que essas condições sejam realmente apropriadas.

Sobre as atividades desenvolvidas pelos psicólogos, todos relataram desenvolver atividades de acompanhamento individual. A discussão sobre o acompanhamento e aconselhamento psicológico no contexto educacional é ainda muito acirrada, especialmente

no que se diz respeito ao enquadramento dessa como a principal ou exclusiva atividade do psicólogo educacional (MACHADO e SOUZA, 2010; SAMPAIO, 2010; BISINOTO, MARINHO E ALMEIDA, 2011).

A questão dedicada à descrição das atividades promovidas pelos psicólogos em seus campi foi analisada a partir da Análise de Conteúdo de Bardin. Foram organizadas duas categorias temáticas, conforme o Quadro 2:

Quadro 2: Categorização das atividades descritas pelos psicólogos da Assistência Estudantil do IFCE

Modelos	Critérios de classificação
Tradicional	Descrições relacionadas aos modelos mais clássicos de atuação em Psicologia Escolar e Educacional, com enfoque em ações individuais ou que remetam a moldes terapêuticos
Recente	Descrições relacionadas propostas mais recentes em Psicologia Escolar e Educacional, voltados para o contexto institucional e formação integral do estudante

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa

Para garantir análise mais adequada, pelo aspecto quantitativo em análise de Conteúdo conforme o proposto por Bardin (2008), ou seja, que leva em consideração principalmente a distribuição frequencial dos termos categorizados, as descrições seguiram a quantificação e sistematização conforme o Quadro 3:

Quadro 3: Quantificação dos termos relacionados ao trabalho do psicólogo, identificados de acordo com as temáticas

Modelos	Quantidade de unidades temáticas ligadas ao modelo	Número de questionários com descrições ligadas ao modelo	Quantidade de repetições de termos que representam atividades ligadas ao modelo
Tradicional	10	15	39
Recente	18	11	35

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa

Para a composição do Quadro 3 foram considerados, na categoria “Tradicional” os termos como: atendimento, individual, acompanhamento, psicoterapia, problemas (psicológico, de aprendizagem ou emocional), diagnóstico, tratamento, avaliação psicológica e ensino aprendizagem, conforme as concepções e Psicologia Escolar e Educacional já apresentadas nas seções anteriores, como exemplificado na descrição seguinte:

Apoio e orientação em assuntos ligados à Psicologia; orientação profissional; atendimento psicológico individual (nas modalidades de atendimento de urgência, intervenção em crise e psicoterapia breve de curta duração, com ênfase em questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem) e encaminhamento de casos que requeiram diagnóstico e tratamento de problemas psicológicos específicos, cuja natureza transcenda a possibilidade de solução na instituição.

É possível observar o caráter eminentemente relacionado a formas historicamente mais tradicionais do trabalho em Psicologia na educação, com atividades centradas no estudante,

não voltadas para o contexto institucional e social (BISINNOTO, MARINHO e ALMEIDA, 2011).

Na categoria ‘Recente’ foram considerados os seguintes termos: instituição, integral, psicossocial, discente, promoção (de saúde), docente, extensão, encaminhamento(s), inclusão, acolhimento, recepção, pais, desenvolvimento, orientação profissional, autonomia, protagonismo, evasão, cultura e movimento estudantil. O relato seguinte mostra que, mesmo entre os profissionais que enfatizam ações contextuais, as atividades centradas no estudante ainda são priorizadas:

Atendimento baseado na psicoterapia breve focal; Atividades grupais com grupos operativos; Campanhas educativas; Ações do NAPNE; Ações intersetoriais com instituições do município; Ações interdisciplinares com a equipe pedagógica; Ações de promoção da saúde; Grupos temáticos com docentes.

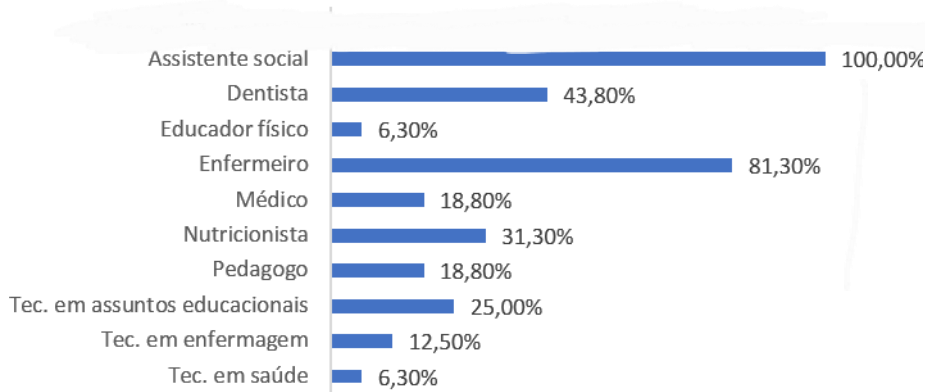
Foram consideradas ainda, na escolha das unidades temáticas para a categoria “Recente”, as definições e atribuições dos psicólogos segundo o documento institucional que trata do assunto (OLIVEIRA, 2016). São listadas 15 atribuições que compõem o escopo de atuação do psicólogo na instituição. Pode-se perceber que as práticas dos profissionais em Psicologia no IFCE associam práticas mais tradicionais no contexto educacional a novas propostas, embora as primeiras ainda prevaleçam. Mesmo que as discussões sobre a área tenham avançado nos últimos anos e com a configuração do que propõe a AE na instituição (SAMPAIO, 2010; BISINNOTO, MARINHO E ALMEIDA, 2011; OLIVEIRA, 2016), os resultados apontam ainda para uma fase de ajuste dessa identidade no que se refere ao trabalho em psicologia educacional no ensino superior.

Quanto à composição da equipe de AE, o único profissional presente em todos os campi representados nesta pesquisa é o Assistente Social, conforme Gráfico 3. Embora essa informação também pareça irrelevante se analisada isoladamente, quando associada aos dados sobre o que os estudantes conhecem da AE de seu *campus* e que atividades são capazes de referenciar no que diz respeito à equipe, esse paralelo poderá representar a visão geral que os estudantes têm sobre a AE, tornando possível a interpretação de como institucionalmente a AE é vista pelos estudantes. É possível perceber, ainda, a presença de profissionais da saúde em pelo menos metade dos campi, enquanto profissionais ligados à área da educação (Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais) aparecem em menor quantidade.

A respeito da integração das atividades entre os profissionais da equipe, 100% dos psicólogos relataram que desenvolvem atividades junto a outros profissionais. Esse dado aponta para uma concepção de AE pautada na interdisciplinaridade. Embora autores como Leite (2012) apresentem uma definição de AE em ações fragmentadas, nota-se que é possível

que esse quadro esteja em vias de mudança, pelo menos no que diz respeito ao contexto institucional do IFCE.

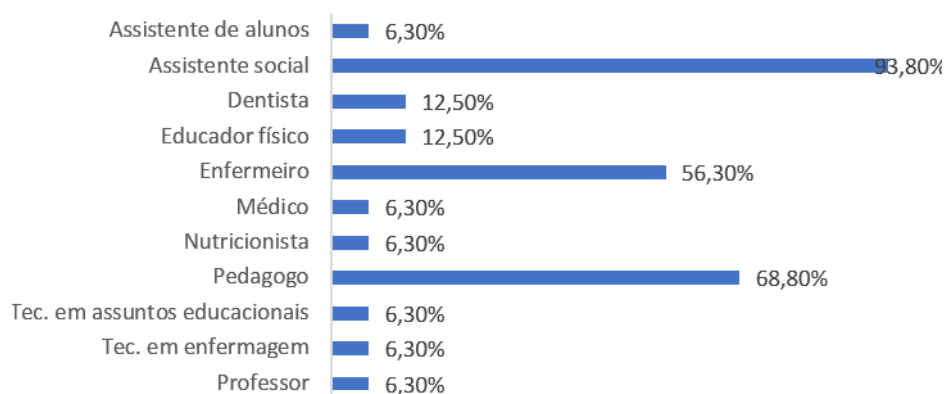
Gráfico 3: Profissionais na equipe de Assistência Estudantil, IFCE, 2017



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

A maior parte dos profissionais registra o desenvolvimento de ações interdisciplinares com Assistentes Sociais e outros profissionais da área da Educação, especialmente pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, conforme o Gráfico 4. Pode-se perceber que, embora a presença de profissionais da área da educação seja apontada como menos frequente, como foi representado no Quadro 3, diante da presença desses profissionais, a tendência é que psicólogos na AE desenvolvam suas atividades com mais afinidades junto a eles. É possível que tal fato seja decorrência da entrada recente dos profissionais de saúde na área da educação. Como a atuação desses profissionais está ainda em fase de configuração, é possível que as interações entre os profissionais ainda precisem de mais adequações, se comparadas a áreas historicamente já associadas a processos educacionais, como é o caso dos pedagogos.

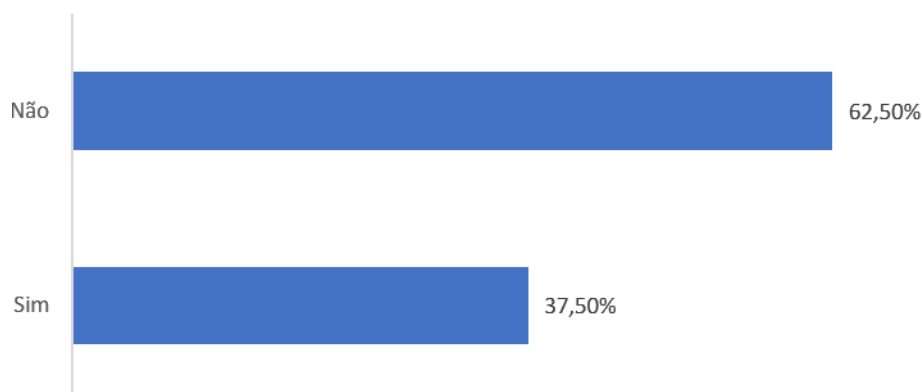
Gráfico 4: Ações interdisciplinares desenvolvidas com outros profissionais, IFCE, 2017



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

No que concerne à interação entre os psicólogos na AE e os professores, a maioria dos profissionais relata não desenvolver nenhuma atividade rotineira junto aos docentes, conforme o Gráfico 5:

Gráfico 5: Psicólogos que desenvolvem atividades com docentes, IFCE, 2017



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Esse dado segue na contramão do que apontam Machado e Souza (2010), que em seu trabalho defendem a cooperação entre psicólogos na educação e docentes como essencial para o fortalecimento do contexto institucional, tanto para os profissionais quanto para os discentes. As autoras defendem a associação entre esses profissionais como um dos principais meios de garantir a assistência ampla tanto ao discente quanto à criação de um ambiente institucional favorável também aos docentes, minimizando as condições que contribuem para a repetição do estigma do fracasso escolar.

No que se refere ao desenvolvimento de atividades de extensão junto à comunidade, somente 37,5% dos profissionais relataram engajamento em tais propostas. Embora o documento de referenciais aponte essa possibilidade e a proposta institucional esteja direcionada à integração entre ensino, pesquisa e extensão, é possível perceber que essa atuação se mostra ainda incipiente.

Ainda sobre as atividades de cunho privativo do psicólogo no ambiente educacional, apenas 18% dos profissionais relataram empregar testes psicológicos nas atividades sob sua responsabilidade. A distribuição dos testes empregados se encontra na Tabela 4.

O emprego de testes psicológicos e instrumentos de medida em atividades no ambiente educacional foi, por muito tempo, o principal meio de investigação empregados pelos psicólogos em estudos sobre Ensino Superior (BISINOTO, MARINHO e ALMEIDA, 2011). Oliveira (2011) aponta que as primeiras propostas de Psicologia Escolar e Educacional surgiram quase em coincidência ao desenvolvimento dos testes psicométricos, então utilizados com o principal objetivo de medir e classificar a inteligência dos estudantes. Por esse motivo, a proposta para uso de testes em Psicologia Escolar e Educacional atualmente está intimamente atrelada ao desenvolvimento de outras atividades, como orientações profissionais ou encaminhamentos que sejam eventualmente necessários, de maneira a garantir que esse seja instrumento de apoio e não reprodutor de estigmas.

Tabela 4: Testes empregados no trabalho do psicólogo, IFCE, 2017

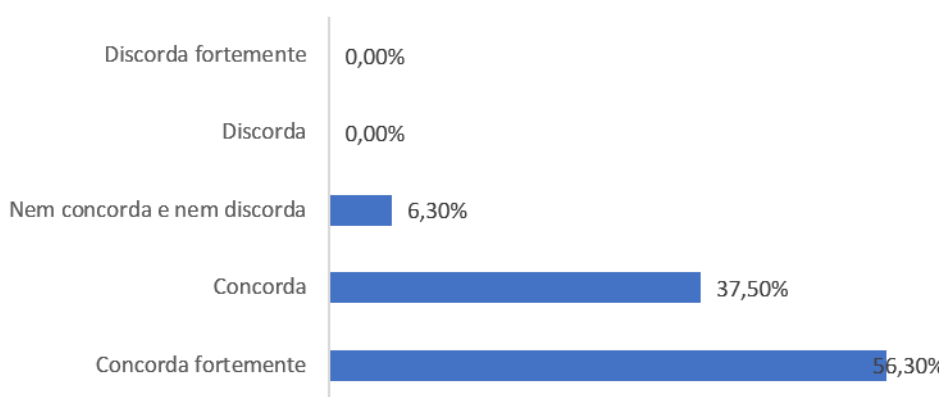
Teste	Frequência	Frequência relativa (%)
Não utiliza testes na instituição	11	68,8
Pfister, IFP II, EFN, EFS, IHS, TTC, Figuras Complexas de Rey	1	6,3
Usa único teste no Programa de Orientação Profissional (AIP)	1	6,3
WISC-IV, WIS-II e G-38	1	6,3
Crítérios para escolha profissional -Vetor 1	1	6,3
EMEP	1	6,3

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa

De acordo com os dados da pesquisa, 56,3% dos psicólogos relataram realizarem avaliações periódicas com os estudantes, quanto às atividades sobre sua responsabilidade. Desses, 75% relataram receber dos estudantes retornos positivos sobre seu trabalho. Já entre os psicólogos não há concordância total a respeito da relevância do seu trabalho para a formação do estudante, conforme o Gráfico 6, que representa o grau de concordância quanto à afirmação ‘Considero meu trabalho relevante para a formação do estudante do IFCE’.

Pode-se concluir que, embora os parâmetros de trabalho dos psicólogos ainda não estejam bem estabelecidos entre os profissionais, há uma tendência a avaliar positivamente o trabalho em relação a suas repercussões para a permanência e êxito do estudante. Cabe questionar o que tem causado essa lacuna entre os parâmetros institucionais para a realização do trabalho e os relatos apresentados pelos profissionais. Essa distância pode resultar da inadequação da estrutura organizacional à execução dos trabalhos, se forem considerados os dados relativos à avaliação dos psicólogos quanto à adequação dos meios de trabalho às demandas.

Gráfico 6: Concordância quanto à relevância da atuação do psicólogo para a formação do estudante, IFCE, 2017



Fonte: elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa

É possível, também, que essas atividades ainda estejam em fase de configuração e adaptação, uma vez que a publicação dos referenciais data do ano de 2016, ou seja, o período de divulgação e conhecimento ainda é recente, portanto, é possível que nos próximos anos essa adequação entre projeto e realidade se faça com mais precisão.

7 PERFIL DO ESTUDANTE E AVALIAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO IFCE

Nesta etapa da pesquisa, de acordo com os objetivos já listados, buscou-se primeiramente identificar o perfil do estudante do IFCE e sua situação acadêmica (identidade com o curso, modalidade de matrícula, semestre e permanência diária na instituição). A delimitação do perfil socioeconômico e acadêmico do estudante se fez necessária para que, posteriormente, fosse possível analisar as avaliações por parte dos estudantes considerando: se este está em semestres iniciais ou finais do curso; se é público alvo da Assistência Estudantil; a relação entre a quantidade de estudantes por campus e a equipe da AE; a relação entre a quantidade de psicólogos e a quantidade de estudantes. Os dados referentes à avaliação na perspectiva do estudante seguem ao delineamento do perfil, nas seções a seguir.

7.1 – Perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes do IFCE

Participaram da pesquisa estudantes de 04 campi do IFCE: Fortaleza, Jaguaribe, Maracanaú e Sobral. A escolha dos campi foi feita considerando a quantidade de estudantes e psicólogos em cada campus, de maneira a garantir a maior variabilidade de respondentes e evitar o enviesamento dos resultados.

No *Campus* Fortaleza, atualmente estão matriculados 7.127 (sete mil cento e vinte e sete) estudantes, nas modalidades atendidas pelo PNAES. O campus conta com todas as modalidades de cursos ofertados pelo IFCE, além de pós graduação. Do total de estudantes do campus Fortaleza, 151 participaram da pesquisa. Para atender ao público discente, no Campus Fortaleza atualmente há a maior equipe de Assistência Estudantil do IFCE, contando com 02 psicólogos, 05 Assistentes Sociais, 02 Nutricionistas e 02 enfermeiros.

No campus Jaguaribe, estão matriculados 383 estudantes. O campus oferta as modalidades de ensino Técnico (Eletromecânica) e Superior (Tecnólogo em Redes de Computadores e Licenciatura em Ciências Biológicas). Do total de estudantes, 43 discentes responderam à pesquisa declararam estar vinculados a esse campus. A equipe de AE do campus Jaguaribe é atualmente constituída por 01 Assistente de Alunos, uma Assistente Social, uma Psicóloga e uma Enfermeira.

O campus Maracanaú conta com uma equipe de AE composta por 02 Assistentes Sociais, 01 Enfermeira e 01 Nutricionista. Nesse campus estão matriculados 2.021 estudantes,

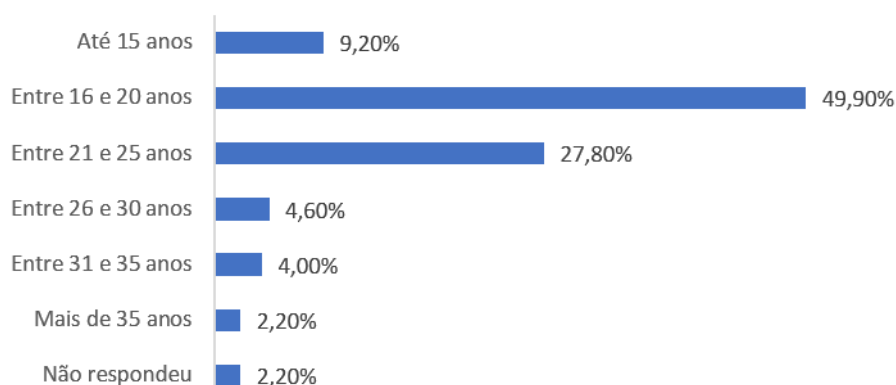
nas modalidades de ensino Médio Integrado, Técnico e Superior.

No campus Sobral estão matriculados 2.425 estudantes, nas modalidades de ensino técnico e superior. Os cursos ofertados pelo campus são das modalidades de técnico e superior (licenciatura e tecnologia. A equipe de AE do campus Sobral conta com 01 Psicólogo, 02 Assistentes Sociais e um Nutricionista.

Em cada campus, buscou-se estudantes de semestres iniciais, medianos e finais, nas três modalidades de curso ofertadas. No caso dos campi em que só havia duas modalidades, ainda assim buscou-se garantir a distribuição entre os semestres. Tal escolha se deu considerando a tendência a conhecer menos as ofertas de serviço dos campi quanto mais iniciais fossem os semestres em que os estudantes estivessem matriculados.

Do total de estudantes que responderam à pesquisa, 53,9% declararam ser do sexo feminino, enquanto 46,1% se declararam masculinos. Quanto à distribuição etária, esta se deu conforme a Gráfico 7:

Gráfico 7: Distribuição etária dos estudantes, IFCE, 2017



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Quanto ao estado civil, 91,3% dos estudantes se declararam solteiros, 6,2% se declararam casados, e os que se declararam viúvos ou divorciados correspondem a 1%. O restante dos estudantes não respondeu a esse item ou não especificou o estado civil.

A respeito da instituição de origem, 70,9% declararam serem oriundos de instituições públicas e 27,5% declararam origem em instituições privadas; destes últimos, 10% permaneceram na condição de bolsista. Os outros 6% dos estudantes não responderam a este item. A distribuição dos estudantes entre as instituições educacionais de origem se encontra na Tabela 5:

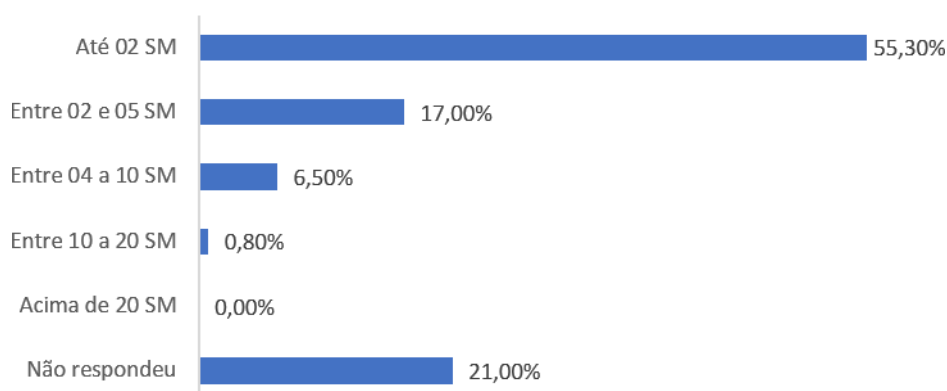
Tabela 5: Natureza da instituição educacional de origem dos estudantes do IFCE, 2017

Natureza da instituição	Frequência	Frequência relativa (%)	Frequência Acumulada relativa (%)
Escola Pública	263	72,05	72,05
Escola Privada	102	27,94	100,00
Total	365	100,00	-

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Esse dado é especialmente relevante pois revela que a maior parte dos estudantes do IFCE estão inclusos em um dos critérios básicos para ser público prioritário das ações direcionadas a partir do PNAES, quais sejam: “prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010).

A distribuição em faixa de rendas se apresenta conforme o gráfico 8:

Gráfico 8: Distribuição em faixas de renda familiar dos estudantes, IFCE, 2017

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Ainda segundo os critérios de prioridade em atenção nos serviços, mais da metade dos estudantes do IFCE se encaixam também no critério de renda. Como nenhum estudante declarou faixa de renda acima de 20 salários mínimos, para efeito das análises essa faixa foi desconsiderada.

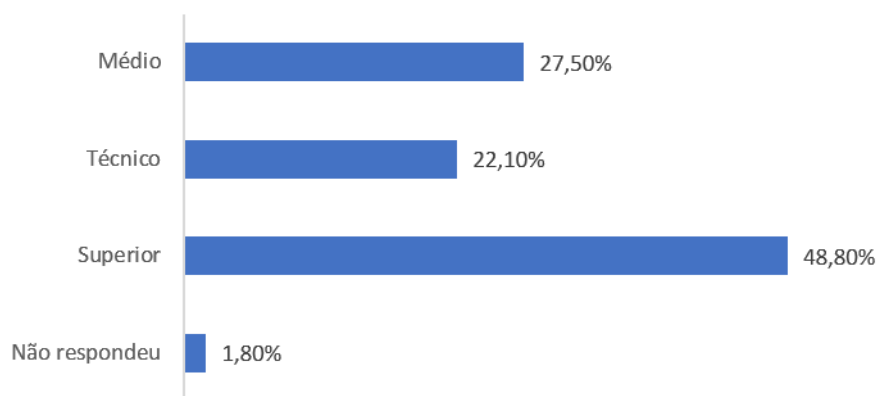
Dos estudantes participantes da pesquisa, 77,6% declararam não exercer função

remunerada até o momento, enquanto 21,3% exercem atividade remunerada. O restante dos estudantes (1,1%) não respondeu a esse item. Dos estudantes que exercem função remunerada, 52,5% declararam contribuir parcialmente com a renda da casa; 26,2% declararam-se os principais provedores da casa; 13,7% não contribuem para a renda da casa e o restante (3,7%) não respondeu a este item. 80,6% dos estudantes não declararam filhos, 6,5% se declararam pais ou mães e 12,9% não responderam a esse item.

Os dados da pesquisa apontam que 63,1% dos estudantes afirmaram terem escolhido os cursos em que estão matriculados por ser esse o der maior identificação no momento da seleção. Outros 20,5% dos estudantes afirmaram que sua escolha se deu por considerarem que seria o curso com melhores oportunidades no mercado de trabalho. 4,6% dos respondentes afirmaram que sua escolha se deveu ao fato de ser o único curso para o qual acharam que seriam aprovados. O restante dos estudantes apresentou motivos diversos para a escolha do curso, ente os quais influência de amigos, proximidade com a residência, proximidade ente o tema do curso que escolheu e o que realmente gostaria de cursar, impulso, influência da família, curiosidade e já trabalhar na área do curso em que se matriculou.

A distribuição dos estudantes por modalidades de matrícula se encontra no Gráfico 09:

Gráfico 09: Modalidade de matrícula dos estudantes, IFCE, 2017



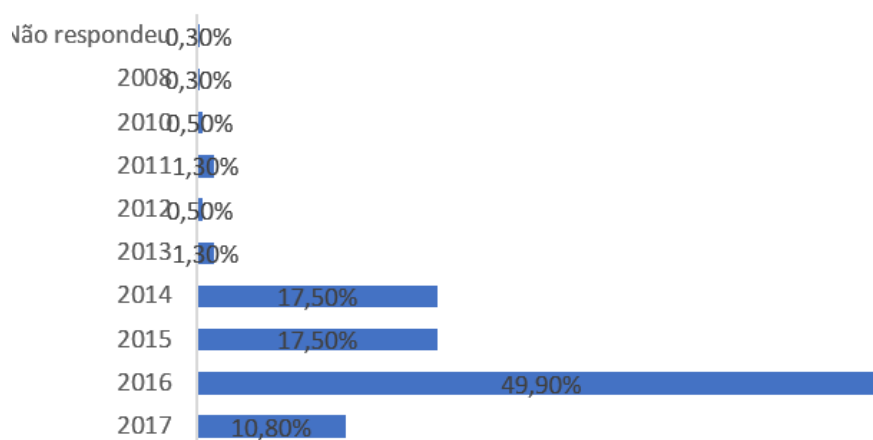
Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Dados institucionais demonstram que 48,8% dos estudantes do IFCE estão matriculados na modalidade de ensino superior, 42% estão matriculados em cursos técnicos e 6% estão matriculados no ensino médio integral. Pode-se notar que, em relação ao Ensino Superior, a amostra seguiu a proporção institucional, embora apresente considerável diferença em relação aos outros níveis de ensino. O decreto que institui o PNAES tem em seu texto ênfase nos serviços destinados a estudantes de Ensino Superior, mas apresenta a ressalva de

que, nos Institutos Federais, essa oferta deve ser adaptada ao público. Não obstante, é coerente que a maior parte dos estudantes respondentes esteja matriculado nessa modalidade de ensino e, uma vez que representa a maior parcela dos estudantes da instituição, possa também ser representado em maior quantidade na amostra pesquisada.

O Gráfico 10 representa a progressão anual de ingresso dos estudantes que responderam à pesquisa:

Gráfico 10: Ano de ingresso dos estudantes, IFCE, 2017



Fonte: elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa

A maior parte dos estudantes está há pelo menos um ano na instituição, o que lhes confere tempo suficiente para procurarem os serviços da Assistência Estudantil. Os editais de auxílios e programas são reabertos a cada semestre, portanto, 89,2% dos estudantes já têm permanência na instituição por tempo suficiente para avaliar os serviços ofertados. A distribuição de cursos por semestre encontra-se na Tabela 6.

Tabela 6: Semestre em que os estudantes estão matriculado, IFCE, 2017

Semestre	Frequência	Frequência relativa (%)	Frequência Acumulada relativa (%)
1	61	16,53	16,53
2	95	25,75	42,28
3	61	16,53	58,81
4	36	9,76	68,56
5	60	16,26	84,82
6	23	6,23	91,06
7	22	5,96	97,02
8	7	1,90	98,92

9	2	0,54	99,46
10	2	0,54	100,00
Total	369	100,00	-

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa

A Tabela 7 apresenta a distribuição da permanência diária dos estudantes no IFCE:

Tabela 7: Permanência diária dos estudantes na instituição, IFCE, 2017

Tempo (horas)	Frequência	Frequência relativa (%)	Frequência Acumulada relativa (%)
2	1	0,28	0,28
2,5	1	0,28	0,57
3	5	1,42	1,98
3,5	5	1,42	3,40
4	90	25,50	28,90
4,5	5	1,42	30,31
5	42	11,90	42,21
6	26	7,37	49,58
7	20	5,67	55,24
8	59	16,71	71,94
8,5	1	0,28	72,24
9	15	4,25	76,49
10	59	16,71	93,20
11	4	1,13	94,33
12	15	4,25	98,58
13	1	0,28	98,87
14	1	0,28	99,15
15	2	0,57	99,72
16	1	0,28	100,00
Total	353	100,00	-

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa

Atualmente, alguns *campi* do IFCE contam com restaurantes universitários que distribuem alimentação a todos os estudantes com matrícula ativa que assim solicitarem. Nos *campi* onde não há restaurante o suprimento alimentar é feito através de repasse de pecúnia, somente para os estudantes selecionados, por meio de edital, para o recebimento de auxílios. Em ambos os casos, o tempo de permanência na instituição influencia na procura pela Assistência Estudantil.

Dos temas presentes no questionário fornecido aos estudantes, esses são os que

merecem mais destaque por terem maior influência sobre a demanda pelos serviços na AE. Na sessão seguinte, serão apresentadas as influências de tais fatores tanto na procura como na avaliação dos estudantes em relação à AE como um todo e em relação ao trabalho do psicólogo.

7.2 Avaliação dos estudantes a respeito da Assistência Estudantil e do trabalho do psicólogo

A avaliação do trabalho dos psicólogos na perspectiva do estudante é o ponto central deste trabalho. No que concerne à Assistência Estudantil, os principais itens a serem investigados foram:

- Se o estudante conhece a Assistência Estudantil do seu campus.
- O que conhece da AE?
- Se conhece os serviços ofertados pela AE.
- Se já foi atendido por algum serviço/participou de algum programa da AE.
- Se sabe que tem psicólogo no campus.
- Se sabe o que o psicólogo do campus faz.
- Se considera importante o trabalho do psicólogo.
- Se consegue avaliar o impacto do trabalho do psicólogo para a formação.

Nesta seção são descritos os dados de cada questão referente ao conhecimento sobre Assistência Estudantil e sobre o trabalho do psicólogo, bem como o cruzamento dessa avaliação com os públicos de maior interesse dentro da amostra, quais sejam: os estudantes que compõem o público prioritário da AE e o que apresentam maior probabilidade de procura pelos serviços, seja pelo tempo de permanência diária na instituição ou por estarem nos semestres finais, perfil que, de acordo com Cerchiari (2005), tende a apresentar maior demanda por intervenções psicológicas. Sobre este último grupo, o de estudantes em semestres mais adiantados, considera-se também a hipótese de que tenham mais possibilidades de procurar a AE.

É importante ressaltar que, entre os estudantes oriundos de escola pública, 95,37% apresentam renda familiar de até 04 salários mínimos (Tabela 8), ou seja, se enquadram em

ambos os aspectos considerados para a eleição de público prioritário da AE.

O cruzamento desses dados garante que as avaliações a respeito da AE por seu público alvo sejam fidedignas. Como se pode observar pelo teste qui-quadrado, a distribuição das faixas de renda apresenta diferenças significativas entre os dois públicos. Enquanto entre os estudantes oriundos de escola pública a concentração maior é na primeira faixa de renda, entre os que estudaram anteriormente em instituições privadas a distribuição se apresenta mais homogênea entre as faixas.

Tabela 8: Instituição de origem e faixa de renda dos estudantes, IFCE, 2017

Natureza da instituição de origem	Faixa de renda				Total
	Menos de 02 Salários Mínimos	De 02 a 04 Salários Mínimos	De 04 a 10 Salários Mínimos	10 a 20 Salários Mínimos	
Público	171 79,17%	35 16,20%	9 4,17%	1 0,46%	216 100%
Privado	24 36,36%	26 39,39%	14 21,21%	2 3,03%	66 100%
Total	195 69,15%	61 21,63%	23 8,16%	3 1,06%	282 100%

Pearson $\chi^2(3) = 47.1035$ Pr = 0.000

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa

Do total de estudantes, 78,69% dos estudantes declararam ter conhecimento a respeito da AE do seu campus, enquanto outros 21,31% afirmaram não conhecer esse setor (questão A1). Quanto à procura pelos serviços, 53,76% dos estudantes afirmaram nunca terem se dirigido à equipe de AE ou sido atendidos pelo setor, enquanto 46,24% já o fizeram (questão A3).

Cruzados os dados entre os públicos considerados de prioritário interesse e a procura pela AE, os resultados encontrados são estatisticamente semelhantes. Dos estudantes oriundos de escola pública, 48,83% declararam já ter procurado os serviços da Assistência Estudantil, enquanto 51,17% não o fizeram. Entre os estudantes com as faixas de renda correspondente ao público alvo (ou seja, com até 4 salários mínimos), o percentual de procura pela AE é de 45,33%. O Quadro 4 abaixo mostra o comparativo entre os percentuais de procura pela AE:

Quadro 4: Comparativo entre os percentuais de procura pela AE entre os públicos, IFCE, 2017

Público	Percentual de procura pela AE
Total	46,24
Escola Pública	48,83
Renda	45,33

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa

A avaliação da AE pelo total de estudantes apresentou-se conforme a Tabela 9. Embora a maior parcela se declare neutra, 48,85% avaliam positivamente sua experiência com a AE do campus:

Tabela 9: Escala de concordância quanto à afirmativa “Avalio positivamente minha experiência com a Assistência Estudantil do meu campus”, IFCE, 2017.

Escala de Concordância	Frequência	Frequência relativa (%)	Frequência Acumulada relativa (%)
Discorda totalmente	17	4,89	4,89
Discorda	22	6,32	11,21
Nem concorda nem discorda	139	39,94	51,15
Concorda	126	36,21	87,36
Concorda totalmente	44	12,64	100,00
Total	348	100,00	-

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa

Entre os estudantes oriundos de escola pública, um percentual maior (53,06%) apresentou avaliação positiva a respeito do trabalho da AE, conforme a Tabela 10 abaixo:

Tabela 10: Escala de concordância dos estudantes do IFCE em relação à afirmativa “Avalio positivamente minha experiência com a Assistência Estudantil do meu campus”, IFCE, 2017

Natureza da instituição de origem	Escala de Concordância					Total
	Discorda totalmente	Discorda	Nem discorda e nem concorda	Concorda	Concorda totalmente	
Público	14 5,71%	18 7,35%	83 33,88%	96 39,18%	34 13,88%	245 100%
Privado	3 3,37%	4 4,49%	47 52,81%	27 30,34%	8 8,99%	89 100%
Total	17 5,09%	22 6,59%	130 38,92%	123 36,83%	42 12,57%	334 100%

Pearson $\chi^2(3) = 10.1506$ Pr = 0.038

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa

Esses estudantes tendem a apresentar avaliações mais positivas, possivelmente por serem público prioritário da política e, portanto, serem atendidos pelo serviço com maior frequência. Entre os estudantes procedentes de escolas particulares a avaliação tende a se concentrar na opção neutra.

Já entre os estudantes com renda *per capita* de até 04 salários mínimos, a avaliação também foi positiva para a maioria da faixa de renda mais baixa (53,74% concordaram parcialmente ou totalmente com a avaliação positiva) e para a segunda faixa de renda a metade (50,8%) dos estudantes apresentou avaliação positiva, conforme a Tabela 10:

Tabela 10: Escala de concordância dos Estudantes quanto à afirmativa “Avalio positivamente minha experiência com a Assistência Estudantil do meu campus” por faixa de renda IFCE, 2017

Faixa de renda	Escala de Concordância					Total
	Discorda totalmente	Discorda	Nem discorda e nem concorda	Concorda	Concorda totalmente	
Menos de 02 Salários Mínimos	11 5,76%	15 7,85%	62 32,46%	77 40,31%	26 13,61%	191 100%
02 a 04 Salários Mínimos	2 3,17%	2 3,17%	27 42,86%	23 36,51%	9 14,29%	63 100%
04 a 10 Salários Mínimos	2 8,70%	0 0,00%	9 39,13%	8 34,78%	4 17,39%	23 100%
10 a 20 Salários Mínimos	0 0,00%	0 0,00%	3 100%	0 0,00%	0 0,00%	3 100%
Total	15 5,36%	17 6,07%	101 36,07%	108 38,57%	39 13,93%	280 100%

Pearson $\chi^2(3) = 11.7565$ Pr = 0.465

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa

De acordo com os resultados, a distribuição das avaliações entre os três primeiros grupos de faixa salarial não apresenta diferença significativa. O resultado mais destacado se refere à última faixa, onde todos os estudantes avaliaram de maneira neutra a experiência com a AE. Note-se, portanto, que a faixa de renda também influencia a avaliação da AE. Esses resultados indicam que a inclusão entre o público prioritário da política tende a impactar positivamente as avaliações dos estudantes.

A avaliação dos estudantes por semestre tende a apresentar índices mais positivos entre os estudantes nos semestres iniciais, como pode ser observado na Tabela 11.

Tabela 11: Escala de concordância dos estudantes quanto à afirmativa “Avalio positivamente minha experiência com a Assistência Estudantil do meu campus” por semestre, IFCE, 2017

Faixa de renda	Escala de Concordância					Total
	Discorda totalmente	Discorda	Nem discorda e nem concorda	Concorda	Concorda totalmente	
1	4 8,51%	0 0,00%	18 38,30%	16 34,04%	9 19,15%	47 100%
2	10	8	39	24	11	92

	10,87%	8,70%	42,39%	26,09%	11,96%	100%
3	0 0,00%	3 5,26%	18 31,58%	27 47,37%	9 15,79%	57 100%
4	0 0,00%	0 0,00%	13 37,14%	17 48,57%	5 14,29%	35 100%
5	1 1,67%	7 11,67%	25 41,67%	24 40,00%	3 5,00%	60 100%
6	0 0,00%	0 0,00%	7 31,82%	10 45,45%	5 22,73%	22 100%
7	0 0,00%	3 13,64%	13 59,09%	5 22,73%	1 4,55%	22 100%
8	1 14,29%	1 14,29%	3 42,86%	1 14,29%	1 14,29%	7 100%
9	0 0,00%	0 0,00%	1 0,00%	1 0,00%	0 0,00%	2 100%
10	0 0,00%	0 0,00%	1 0,00%	1 0,00%	0 0,00%	2 100%
Total	16 4,62%	22 6,36%	138 39,88%	126 36,42%	44 12,72%	346 100%

Pearson $\chi^2(3) = 52.3808$ Pr = 0.038

Fonte: elaborada da autora a partir dos dados da pesquisa

Além dos Referenciais de Atuação dos profissionais da Assistência Estudantil, o IFCE conta com documento oficial que descreve seu programa de auxílios e os objetivos das concessões, bem como os critérios de participação nos editais do programa. Os seguintes auxílios são ofertados pela instituição:

Art. 6º São Auxílios ao Estudante em Situação de Vulnerabilidade Social: I. Auxílio Moradia – subsidia despesas com habitação para locação ou sublocação de imóveis para discentes, com referência familiar e residência domiciliar fora da sede do município, onde está instalado o campus, pelo período de 01 (um) ano; II. Auxílio Alimentação – subsidia despesas de alimentação nos dias letivos, no período de 01 (um) ano; III. Auxílio Transporte – subsidia despesas no trajeto residência/campus/residência, nos dias letivos, no período de 01 (um) ano; IV. Auxílio Óculos – subsidia despesas de aquisição de óculos ou lentes corretivas de deficiências oculares, respeitando-se a periodicidade mínima de 01 (um) ano para nova solicitação; V. Auxílio Didático-pedagógico – subsidia a aquisição de material de uso individual e intransferível, indispensável à aprendizagem de determinada disciplina, exceto equipamentos de proteção individual (EPI), livros, fotocópias, banners, material de consumo de laboratório ou de projetos de pesquisa; VI. Auxílio Discentes Mães/Pais– subsidia despesas de filho(s) de até 06 (seis) anos de idade ou com deficiência, sob sua guarda, sendo permitida a concessão para 02 (dois) filhos, no período de 01 (um) ano; VII. Auxílio Formação– subsidia despesas relativas à ampliação da formação dos discentes, em laboratórios/oficinas e em projetos, caracterizados por ensino, pesquisa e extensão, vinculados ao seu curso, no período de 01 (um) ano. Art. 7º São Auxílios Universais: I. Auxílio Visitas/Viagens Técnicas

– subsidia despesas com alimentação e/ou hospedagem, em visitas e viagens técnicas, programadas pelos docentes dos cursos e expressas no Plano de Ação Anual (PAA) do campus, bem como no Plano de Unidade Didática (PUD); II. Auxílio Acadêmico – subsidia despesas com alimentação, hospedagem, passagem e inscrição dos discentes para a participação em eventos: a) de ensino, pesquisa e extensão – atividades que permitem a transmissão, troca e produção de conhecimentos científicos por meio de palestras, seminários, congressos, feiras, simpósios, dentre outros. b) socioestudantis – atividades relacionadas à formação/organização social e política dos discentes, na forma de fóruns, seminários, congressos, assembleias, mobilizações, encontros e reuniões. c) de desporto e cultura – atividades culturais e desportivas, prioritariamente do IFCE, desde que o promotor do evento não subsidie o deslocamento, a refeição e a hospedagem; III. Auxílio Pré-embarque Internacional – subsidia despesas relativas a taxas, passaporte, vistos em consulados ou embaixadas fora do Estado do Ceará, atestados médicos específicos e postagem de documentação, exclusivamente a estudantes que integram programa de intercâmbio internacional, em parceria ou não com o IFCE, uma vez ao ano. IV. Auxílio PROEJA - apoia a permanência e a conclusão dos estudantes nos cursos desenvolvidos nessa modalidade (IFCE, 2016, P.4-5).

A concessão de auxílios é atividade privativa do Assistente Social lotado na AE da instituição. Os demais serviços da AE são ofertados em caráter universal, ou seja, todos os estudantes podem solicitá-los e não há critério de inscrição ou participação, e englobam atividades promovidas por profissionais ligados à AE, como assistentes de alunos, educadores físicos, enfermeiros, médicos, nutricionistas, psicólogos, técnicos em assuntos educacionais e técnicos de enfermagem.

Com o objetivo de investigar qual o enfoque dos estudantes a respeito da AE, foram elaboradas categorias de análise de conteúdo a partir das respostas dos estudantes à questão “Que programas ou atividades promovidas pela Assistência Estudantil do seu campus você conhece”? (item A2 do questionário aplicado aos estudantes). As respostas relativas a esse item foram quantificadas tendo como unidade de análise a palavra.

Dos 371 estudantes, 64 (17,25%) não responderam à questão. É válido ainda ressaltar que 64 (17,25%) estudantes afirmaram não ter nenhum conhecimento a respeito dos programas da AE. Excluídas essas respostas, foram analisadas as 244 restantes

A partir das respostas e com base na literatura, foi possível elaborar as seguintes categorias temáticas:

Quadro 5: Categorias de referência para análise de conteúdo das respostas dos estudantes sobre AE, IFCE, 2017

Categoria Temática	Crítérios de classificação
Programa de Auxílios	Termos referentes à concessão de auxílios estudantis em forma de pecúnia (auxílios alimentação, moradia, mãe e pais, óculos, monitoria e outros termos incluídos no Regulamento de Auxílios Estudantis do IFCE).
Atendimentos individuais	Termos referentes a atendimentos individuais, que enfatizem atuação em modelo ambulatorial ou clínico.
Assistência Integral	Termos relacionados a atividades prioritariamente coletivas e voltadas para o contexto institucional, formação integral do estudante e atividades de extensão.

Fonte: elabora pela autora a partir dos dados da pesquisa

Destarte, os termos considerados para cada uma das categorias foram, em ordem de maior frequência para menor frequência nas respostas:

Quadro 6: Palavras associadas a cada categoria temática nas respostas dos estudantes, IFCE, 2017

Categoria Temática	Crítérios de classificação
Programa de Auxílios	Auxílios, transporte, moradia, alimentação, óculos, bolsa, pais e filhos, mães e pais, monitoria, assistência social, viagem, passagem
Atendimentos individuais	Psicólogo, psicológico, dentista, médico, enfermagem, enfermaria, atendimento, saúde, odontologia, odontológico, assistente social, serviço social, psiquiatra, clínico, acompanhamento, nutrição, orientação, consultas
Assistência Integral	Sarau, IFCE limpo e verde, palestras, eventos culturais, autoestima, jogos, recepção, luau, esporte, chá literário, clube literário, ações contra dengue, manifestações, apresentações, cursinho, eventos, culturais, cine IF, acolhida, diálogo, campanha, prevenção, DCE, educação física, vacinação, doação de sangue.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

As respostas dos estudantes foram tratadas individualmente, de forma a identificar a frequência de repetição de termos relativos a cada uma das categorias propostas. Para detalhar a análise de conteúdo a partir das categorias identificadas no Quadro 6, as respostas dos foram quantificadas conforme o Quadro 7:

Quadro 7: Quantitativo de definições sobre assistência estudantil, de acordo com cada temática, IFCE, 2017

Tema	Quantidade de repetições do tema	Quantidade de respostas em que o tema aparece
Programa de Auxílios	311	179
Atendimentos individuais	163	89
Assistência Integral	49	27

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Conforme se pode observar, os auxílios estudantis ainda são a principal referência dos estudantes no que diz respeito à AE. Esse dado corrobora o que Dutra e Santos (2016) apontam a respeito da reprodução dos modelos da Assistência Social na configuração da

política de Assistência Estudantil nas IFES. A referência a outros profissionais ou programas aparece em menor proporção e as atividades citadas possuem pouca variabilidade, se comparadas às possibilidades apresentadas nos Referenciais de Atuação da instituição (OLIVEIRA, 2016).

Note-se que, mesmo considerando uma quantidade superior de unidades temáticas para as categorias de Atendimentos Individuais e Assistência Integral, ainda assim a frequência de unidades foi muito inferior à da categoria Programa de Auxílios. Enquanto 73,66% dos estudantes mencionaram em suas respostas um ou mais termos relativos ao Programa de Auxílios, apenas 11,11% fizeram referência a termos que remetessem à Assistência Integral ao estudante. A porcentagem dos que citaram atividades de Atendimentos Individuais foi de 36,62%. Através desses dados é possível notar que, na percepção dos estudantes, a AE da instituição se concentra primordialmente nas atividades relativas a auxílios estudantis, seguida de ainda atendimentos individualizados. A percepção de uma AE integral, embora já tenha alguma representatividade, permanece como uma perspectiva distante.

É possível levantar questões a respeito desse dado. Não obstante, não se pode atribuir essa associação direta entre AE e auxílios apenas ao investimento institucional, uma vez que é necessário considerar o contexto histórico de configuração da AE. Seria necessária investigação mais aprofundada especificamente em relação às demandas estudantis como um todo e aos investimentos institucionais (quanto é repassado para a AE e quanto é investido em cada segmento) para indicar de modo apropriado que fatores têm contribuído para a manutenção desse quadro.

A respeito do trabalho do psicólogo, a maior parte dos estudantes (73,77%) dos estudantes afirmaram ter conhecimento da presença desse profissional no campus, enquanto apenas 26,23% afirmaram não estarem cientes dessa oferta de serviço. Do total de estudantes, apenas 15,34% confirmaram já terem participado de alguma atividade que envolvia o trabalho do psicólogo. Esse dado é significativo a respeito do alcance do trabalho desenvolvido pelo profissional. Se for comparado à procura por ou participação em atividade com a equipe de AE como um todo (questão A3), observa-se uma diferença significativa entre os resultados.

Apenas 6,08% dos estudantes do campus com maior quantitativo de estudantes, declararam ter conhecimento a respeito da presença de um psicólogo no campus. Esse quantitativo é muito abaixo do que indica o Fonaprace (2011) a respeito do percentual de estudantes que procura por acompanhamento psicológico nas IFES, da ordem de 29%. Nos campus com menor número de estudantes entre os participantes da pesquisa, o conhecimento

sobre o trabalho do psicólogo foi declarado por 38,08%.

Levanta-se a hipótese de que esse resultado se deva à proporção entre estudantes e psicólogos nos campi que responderam à questão. Embora em três desses campi a proporção ultrapasse em muito a orientação recomendada pelo Conselho Regional de Psicologia (600 estudantes para 1 psicólogo), em dois deles a presença dos estudantes nas atividades promovidas por esses profissionais apresentou resultados significativos. É possível que esse se deva à desproporção marcada entre a quantidade de estudantes e a de psicólogos.

A distribuição da avaliação do total dos estudantes a respeito do trabalho do psicólogo se apresentou conforme a Tabela 12:

Tabela 12: Escala de concordância dos estudantes quanto à afirmativa “Avalio positivamente as atividades que participei com o psicólogo do meu campus”, IFCE, 2017

Escala de Concordância	Frequência	Frequência relativa (%)	Frequência Acumulada relativa (%)
Discorda totalmente	33	10	10
Discorda	22	6,67	16,67
Nem concorda nem discorda	185	56,06	72,73
Concorda	54	16,36	89,09
Concorda totalmente	36	10,91	100
Total	330	100	-

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa

Conforme é possível observar, a maior parte dos estudantes (72,73%) avalia de maneira neutra o trabalho do psicólogo. As avaliações positivas somam 27,27%, enquanto as avaliações negativas somam 16,67%. Em outras palavras, o estudante desconhece o trabalho do psicólogo, mas considera relevante sua presença na instituição e, quando há o acesso ao serviço, a tendência é a uma boa avaliação. Esse dado, se correlacionado ao alto percentual de estudantes que afirmam saber da presença do psicólogo e ao baixo percentual que afirma ter tido contato com o trabalho desse profissional corrobora a ideia de que a quantidade de profissionais não tem sido suficiente para alcançar o quantitativo total de estudantes.

Foi possível realizar, a partir da questão A7, cujo enunciado era “*Quais suas expectativas em relação ao trabalho do psicólogo do campus?*”, uma análise do conteúdo das respostas. Nesse caso, a opção foi por criar as categorias pelo procedimento de acervo. Bardin (2008) define que esse procedimento ocorre quando o sistema de categorias é estruturado a partir da leitura dos conteúdos, ou seja, as categorias emergem ao final da operação com os dados. A opção por esse procedimento ocorreu devido à ausência de suporte em relação ao tema na literatura de referência.

O objetivo inicial da pergunta era investigar o que o estudante esperava que o psicólogo fizesse no campus. A partir da leitura das respostas, no entanto, observou-se que alguns estudantes realizaram uma avaliação sobre o trabalho, no sentido de identificar se consideravam a atuação do psicólogo importante ou não. Assim, as respostas dos estudantes foram categorizadas em positivas, negativas ou neutras, a partir da presença de termos que expressassem seu posicionamento quanto ao trabalho do psicólogo, conforme o Quadro 8:

Quadro 8: Descrição das categorias de análise de conteúdo das respostas dos estudantes sobre o trabalho do psicólogo no IFCE, 2017

Categoria Temática	Crítérios de classificação
Positiva	Termos ou expressões que expressem aprovação em relação ao trabalho do psicólogo.
Negativa	Termos ou expressões que expressem reprovação em relação ao trabalho do psicólogo.
Neutra	Termos ou expressões puramente descritivas, que não manifestem aprovação ou reprovação em relação ao trabalho do psicólogo.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Posteriormente, as respostas neutras, ou seja, aquelas que apresentaram caráter mais descritivo, foram divididas nas mesmas categorias aplicadas à descrição dos psicólogos a respeito do seu trabalho, ou seja, a partir da identificação dos termos, as descrições foram classificadas em modelos tradicionais ou recentes. Como um número considerável de estudantes afirmou não ter conhecimento a respeito do trabalho do psicólogo, acrescentou-se a essas uma terceira categoria, na qual foram inseridas respostas que manifestavam esse desconhecimento. Do 371 estudantes participantes da pesquisa, 70 não responderam a esse item. A divisão das respostas nas categorias principais se apresentou conforme o Quadro 9:

Quadro 9: Classificação das expectativas dos estudantes a respeito do trabalho dos psicólogos, IFCE, 2017

Categoria Temática	Quantidade de Classificações
Positiva	100
Negativa	11
Neutra	190
Total	301

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

De acordo com os resultados, a maior parte dos estudantes apresentou descrições sem

caráter avaliativo, ou seja, com caráter puramente descritivo. Não foi possível encontrar na bibliografia dados com os quais se possa comparar essa avaliação. A referência para categorização das respostas consideradas neutras foi a mesma empregada no Quadro 9 da seção anterior, acrescido de uma nova categoria, referente ao desconhecimento ou falta de expectativa do estudante em relação ao trabalho do psicólogo, conforme Quadro 10:

Quadro 10: Categorização das avaliações descritivas do trabalho do psicólogo pelo estudante do IFCE, 2017

Modelos	Crítérios de classificação
Tradicional	Descrições relacionadas aos modelos mais clássicos de atuação em Psicologia Escolar e Educacional, com enfoque em ações individuais ou que remetam a moldes terapêuticos
Recente	Descrições relacionadas propostas mais recentes em Psicologia Escolar e Educacional, voltados para o contexto institucional e formação integral do estudante
Desconhecido	Descrições que manifestam ausência de contato, conhecimento ou expectativas a respeito do trabalho do psicólogo

Fonte: elaborado pela da autora a partir dos dados da pesquisa

A distribuição das respostas seguindo essa classificação se encontra sistematizada no Quadro 11:

Quadro 11: Expectativas dos estudantes sobre o trabalho do psicólogo por modelo de atuação, IFCE, 2017

Modelos	Crítérios de classificação
Tradicional	91
Recente	8
Desconhecido	91
Total	190

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Na comparação entre os resultados da descrição do trabalho dos psicólogos pelos próprios profissionais e a avaliação dos estudantes a respeito das práticas desses profissionais na instituição destaca a atenção o desconhecimento por parte do público alvo a respeito do trabalho do psicólogo. Quase a metade (47,89%) dos estudantes que responderam à questão A7 declararam não ter conhecimento a respeito do trabalho do psicólogo. Outros 47,98% apresentaram concepções ligadas a modelos mais tradicionais, enquanto apenas 4,04% dos estudantes fizeram menção a modelos mais recentes, que se relacionem à atenção integral ao estudante.

Esse resultado se alinha à descrição dos psicólogos a respeito de suas atividades. Conforme apontado no capítulo anterior, as principais referências nas respostas sobre que atividades desenvolvem nos campi foram a atividades que também correspondem a modelos mais tradicionais, com alta taxa de referência a atividades individuais, como atendimentos,

aplicação de testes e orientações individuais.

Para garantir uma análise mais abalizada é importante apontar os dados da avaliação entre aqueles estudantes que indicaram já ter participado de atividades com os psicólogos. Isso porque é possível que muitos estudantes tenham avaliado de maneira neutra o trabalho por nunca terem participado de uma atividade. Entre os estudantes que afirmaram já ter participado de alguma atividade com o psicólogo do campus, a avaliação apresentou o resultado conforme a Tabela 13:

Tabela 13: Escala de concordância dos estudantes quanto à afirmativa “Avalio positivamente as atividades de que participei com o psicólogo do meu campus” por participação em atividade, IFCE, 2017

Participou em atividade com psicólogo	Escala de Concordância					Total
	Discorda totalmente	Discorda	Nem discorda e nem concorda	Concorda	Concorda totalmente	
Sim	0 0,00%	1 1,82%	7 12,73%	28 50,91%	19 34,55%	55 100%
Não	33 12,18%	21 7,75%	176 64,94%	25 9,23%	16 5,90%	271 100%
Total	33 10,12%	22 6,75%	183 56,13%	53 16,26%	35 10,74%	326 100%

Pearson $\chi^2(3) = 115.0876$ Pr = 0.000

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa

Conforme a Tabela 13, entre os estudantes que já participaram de alguma atividade promovida ou em colaboração com o psicólogo, o percentual de avaliação positiva sobe para 85,46%. Há diferença significativa entre os grupos, o que aponta para a utilização do serviço como fator decisivo para a avaliação. Entre aqueles que nunca participaram de uma atividade com esse profissional, o principal grupo é o que avaliou o trabalho de maneira neutra. Pode-se concluir que, embora o trabalho desenvolvido pelos psicólogos ainda não alcance um percentual significativo dos estudantes, quando estes têm acesso às atividades por aqueles desenvolvidas, a tendência é a uma avaliação positiva. Esse resultado está de acordo com o apresentado no capítulo anterior, em que 75% dos psicólogos que realizam avaliações de suas atividades junto ao público afirmaram receber retorno positivo.

Quanto à avaliação da relevância do trabalho do psicólogo para a formação do estudante, o resultado pode ser observado na Tabela 14 abaixo:

Tabela 14: Escala de concordância quanto a afirmativa “Considero relevante as atividades desenvolvidas pelo psicólogo do meu campus”, IFCE, 2017

Escala de Concordância	Frequência	Frequência relativa (%)	Frequência Acumulada relativa (%)
Discorda totalmente	22	6,38	6,38
Discorda	11	3,19	9,57
Nem concorda nem discorda	146	42,32	51,88
Concorda	96	27,83	79,71
Concorda totalmente	70	20,29	100
Total	345	100	-

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa

Note-se que já entre o total de estudantes, o percentual de estudantes que consideram relevantes o trabalho do psicólogo para sua formação é de 48,12%, embora ainda permaneça elevado o percentual que apresenta avaliação neutra. A diferença entre o quantitativo que avalia positivamente o trabalho do psicólogo e o que considera relevante a presença desse profissional para a formação pode dever-se ao fato de que muitos estudantes ainda não tiveram contato com esse trabalho, especialmente devido à reduzida quantidade de profissionais frente ao público. Pode-se perceber que, mesmo o estudante que não se considera apto a avaliar o trabalho em si, consegue reconhecer sua importância.

Entre os estudantes que participaram de atividades com o psicólogo, esse percentual positivo na avaliação parece ainda mais elevado, como se pode conferir na Tabela 15:

Tabela 15: Escala de concordância quanto a afirmativa “Considero relevante as atividades desenvolvidas pelo psicólogo do meu campus” por participação em atividades, IFCE, 2017

Participou em atividade com psicólogo	Escala de Concordância					Total
	Discorda totalmente	Discorda	Nem discorda e nem concorda	Concorda	Concorda totalmente	
Sim	0 0,00%	1 1,79%	9 16,07%	24 42,86%	22 39,29%	56 100%
Não	22 7,72%	10 3,51%	135 47,37%	71 24,91%	47 16,49%	285 100%
Total	22 6,45%	11 3,23%	144 42,23%	95 27,86%	69 20,23%	341 100%

Pearson $\chi^2(3) = 33.0379$ Pr = 0.000

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa

Pode-se perceber que a maior parte dos estudantes considera relevante a presença de um psicólogo na instituição, mesmo entre os que nunca participaram de uma atividade que envolva esse profissional. A análise estatística aponta para diferença significativa nas avaliações de cada grupo. Enquanto entre os estudantes que já participaram de alguma atividade com o psicólogo o maior percentual considera o trabalho relevante, entre os que não participaram a maior concentração de avaliações aparece como neutra.

Os resultados da pesquisa apontam desconhecimento, por parte dos estudantes, a respeito do trabalho do psicólogo, mesmo que a maioria dos estudantes considere esse trabalho relevante para a instituição. Ou seja, embora os estudantes do IFCE não estejam apropriados a respeito do trabalho desse profissional, uma vez que apresentam definições generalizadas ou tradicionais – estas últimas podem decorrer apenas do imaginário geral a respeito do que um psicólogo faz e não da experiência direta com o profissional - a maior parte ainda assim avalia que a presença dos psicólogos na instituição tende a contribuir positivamente para sua formação. Entre os estudantes que avaliam o trabalho a partir da própria experiência com o profissional, a tendência é a uma avaliação positiva, tanto nos relatos dos psicólogos quanto dos estudantes, o que indica que, quando estes têm acesso ao serviço, consideram atendidas as demandas por ele apresentadas.

Faz-se necessário, diante desse panorama, repensar o alcance da oferta do serviço, tanto no que se refere ao quantitativo de profissionais diante da demanda estudantil quanto em relação à divulgação e conhecimento adequados a respeito desse trabalho. Como foi possível observar, a tendência do estudante é ao desconhecimento do trabalho ou a avaliações menos positivas quanto menor é o número de profissionais disponíveis, em proporção ao quantitativo de estudantes. No atual panorama político, a perspectiva de ajustamento do quantitativo técnico à demanda estudantil não parece ser uma alternativa acessível, dadas as diminuições em investimentos na Educação Superior pública já anunciadas pelo Governo Federal. Os cortes anunciados e a falta de investimento na Educação Superior podem influenciar de maneira negativa, portanto, a permanência do estudante, bem como sua avaliação em relação aos serviços ofertados, caso essa desproporção permaneça ou se agrave.

Considere-se ainda que a instituição apresenta em fácil acesso documentos que explicitam os objetivos e as descrições das atividades relativas à AE e às atividades dos profissionais, documentos não encontrados, por exemplo, nas IFES melhores avaliadas pelo MEC. Tal fato demonstra interesse por parte da instituição em divulgar as atividades junto aos estudantes e os profissionais, embora seja possível questionar as estratégias de alcance dessa divulgação, uma vez que essas informações não têm chegado ao corpo estudantil.

Para um panorama mais completo sobre as avaliações dos estudantes a respeito da AE e das atividades dos profissionais a elas vinculados, seria necessária uma investigação de maior alcance, de que pudessem participar um maior quantitativo de estudantes. Um dos principais objetivos da pesquisa foi identificar se a oferta de serviços da AE e da Psicologia na instituição se encontravam adequadas à demanda. No entanto, foi possível observar que a principal demanda dos estudantes a respeito do trabalho do psicólogo é ainda por conhecimento a respeito do que este faz. Reforça-se a necessidade de avaliações dessas ações, mediante as quais essa adaptação seria possível.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste trabalho foi avaliar como o trabalho do psicólogo da Assistência Estudantil no IFCE é percebido pelos estudantes da instituição. Além disso, também objetivou identificar o perfil de atuação dos psicólogos e caracterizar os estudantes sob os aspectos socioeconômico e acadêmico, bem como a leitura destes últimos sobre os serviços ofertados pela AE de seu campus.

Como política pública, a configuração da AE no Brasil é ainda recente. As primeiras experiências históricas desse campo se relacionaram principalmente a iniciativas das próprias instituições, e só a partir do Decreto 7.234/2010 a AE passa a ter investimentos públicos substanciais nas IFES. Por essas razões, as propostas como a deste trabalho, direcionadas à avaliação da política de AE, são ainda escassas.

Embora não fosse um dos objetivos iniciais da pesquisa, nos levantamentos a respeito da Assistência Estudantil em âmbito nacional, foi possível identificar que, mesmo entre as universidades mais bem avaliadas no país, a AE ainda não é um campo plenamente consolidado. Nem todas as IFES apresentam em sua estrutura organizacional uma Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, e na maioria delas as atividades de AE aparecem vinculadas a outras áreas. Sobre os IF, só incluídos no PNAES a partir de 2010, foi possível notar que essa política ainda se encontra em fase de estruturação.

Através de questionários estruturados, foi possível realizar tanto uma análise estatística quanto análise do conteúdo das respostas dos sujeitos da pesquisa. As questões objetivas possibilitaram identificar os perfis do psicólogo e dos estudantes, enquanto a análise do conteúdo das questões de resposta textual permitiu identificar as concepções que cada um dos grupos apresentava a respeito da AE e do trabalho do psicólogo.

De acordo com os resultados da pesquisa com os psicólogos, de modo geral, os respondentes têm na atividade da AE sua primeira experiência com Psicologia Escolar e Educacional. Pode-se também afirmar que as ações desenvolvidas por estes se relacionam principalmente a modelos considerados tradicionais pelos referenciais de Psicologia Escolar e Educacional, ainda focados em aspectos individuais do público alvo. Não obstante, as concepções que se referem a modelos mais recentes e assistência integral também são relatadas de modo representativo. Os resultados revelaram ainda que a maior parte dos psicólogos considera relevante seu trabalho para a formação do estudante.

Embora o IFCE tenha produzido e divulgado um documento que trata especificamente

das referências para a atuação dos profissionais de AE, no caso dos psicólogos foi possível notar que o trabalho ainda não está totalmente alinhado com o que propõe a instituição. É possível que tal fato ocorra devido à recente divulgação do documento, e espera-se que essa adequação seja possível nos próximos anos.

Entre os estudantes, a maior parte compõe o público prioritário da AE conforme o Decreto 7.234/2010 e o Regulamento da Assistência Estudantil, seja pela instituição de origem ou pela renda. A maior parte dos estudantes não exerce atividade remunerada, o que também os inclui como público vulnerável (CERCHIARI et ali., 2005). A maior parte dos estudantes está matriculado na modalidade de Ensino Superior e relatou ter identificação com o curso, o que, para Sampaio (CARNEIRO E SAMPAIO, 2011) reforça o fator de afiliação institucional.

Na avaliação da AE, a maior parte dos estudantes relata ter conhecimento a respeito dos serviços ofertados, e esse percentual é ainda maior entre os estudantes que compõem o público prioritário da política. Quase a metade dos estudantes avalia positivamente sua experiência com a AE, mas a concentração maior de avaliações permanece sendo neutra. Os estudantes matriculados até o 7º semestre tendem a apresentar uma avaliação mais positiva sobre a AE. As principais referências dos estudantes são às atividades relacionadas ao repasse de auxílios, seguidas de menções a atendimentos individuais no modelo clínico ou ambulatorial. Ações destinadas à atenção integral ao estudante são pouco mencionadas.

Quanto à avaliação do trabalho do psicólogo, o principal fator de destaque foi o desconhecimento, por parte do corpo discente, a respeito do trabalho desse profissional, o que reforça a ideia de que a divulgação tem sido insuficiente, ainda que haja documentos institucionais, de fácil acesso, nos quais constam as definições sobre o fazer do psicólogo na instituição. Entre os estudantes que já participaram de alguma atividade com os psicólogos, a tendência é a uma avaliação positiva. Levanta-se a hipótese de que esse desconhecimento também decorra do número insuficiente de profissionais para atender à demanda estudantil.

As concepções relatadas pelos estudantes sobre o trabalho do psicólogo se assemelham às apresentadas pelos próprios profissionais. De modo geral, as descrições dos estudantes também tendem a se relacionar a modelos mais tradicionais de Psicologia no contexto da Educação. Uma significativa parcela dos estudantes, porém, relata não poder descrever ou avaliar o trabalho por ter pouco ou nenhum conhecimento a respeito do serviço.

Mesmo entre os estudantes que não participaram de atividades com esses profissionais, pode-se notar atribuição de relevância ao trabalho e uma avaliação positiva em relação aos impactos da presença de um psicólogo para a formação, embora haja diferença significativa

na avaliação entre os estudantes que já usaram esse serviço e os que não o fizeram. Outro fator de influência sobre os resultados é a proporção entre o quantitativo de psicólogos e de estudantes, visto que há diferença significativa nas avaliações de campi com maior número de estudantes em relação ao de psicólogos.

Conclui-se que, tanto as atividades da AE geral como o trabalho do psicólogo em específico estão ainda em fase de configuração e têm atendido parcialmente à demanda estudantil. As principais sugestões futuras, com base nos resultados do trabalho, são de criação de mecanismos amplos e constantes de avaliação dos serviços, de modo a garantir a efetivação da política como um direito a todos os estudantes.

Embora se reconheça que o cenário político e econômico não é favorável, dados os recentes cortes nos investimentos em educação no Brasil, é válido reforçar a necessidade do desenvolvimento de outras práticas destinadas à avaliação das políticas de AE, de modo que se possa comprovar a relevância dessa área para a formação do estudante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. H. T. de & Carneiro, L. P. **Liderança local, democracia e políticas públicas no Brasil**. Opinião Pública, 9(1), 124-147, 2003.

ALMEIDA, J. C. S. **Avaliação da implementação do PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil na UFPR: impactos e resultados para graduandos com fragilidades socioeconômicas**. 156f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas). Universidade do Vale do Itajaí, 2013.

ALMONDES, K. M. & Araújo, J. F. **Padrão do ciclo sono-vigília e sua relação com a ansiedade em estudantes universitários**. Estudos de Psicologia 8(1), 37-43, 2003.

ANDRIOLA, W. B. **Planejamento Estratégico e Gestão Universitária como atividades oriundas da auto-avaliação de Instituições De Ensino Superior (Ies): O exemplo ea Universidade Federal Do Ceará (UFC)**. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2(2), 83-103, 2009.

ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, 12(2), 469-475, 2008.

ARAÚJO F. S. & BEZERRA, J. C. B. **Tendências da Política de Assistência ao Estudante no Contexto da Reforma Universitária Brasileira**. III Jornada Internacional de Políticas Públicas São Luís, 7 p., 2007.

BACCHERETI, S. F. & MOLINA, R. **Transitando pelo universo da escola: relações institucionais e processos de intervenção**. Em Molina, R. & Angelucci, C. B. (Org.), Interfaces entre psicologia e educação: Desafios para a formação do psicólogo, 63-80. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

BARBOSA, D. R. & SOUZA, M. P. R. **Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, 16(1), 163-173, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70; 2011.

BARIANI, I. C. D.; BUIN, E.; BARROS, R. C.; ESCHER, C. A. **Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior: análise da produção científica**. Psicologia Escolar e Educacional. UEM 8(1), 17-27. Maringá, 2004.

BERNARDES, A. G. & GUARESCHI, N. **Estratégias de produção de si e humanização no SUS**. Psicologia Ciência e Profissão, 27 (3), 462-475, 2007.

BISINOTO, C., MARINHO, C. & ALMEIDA, L. **A atuação da psicologia escolar na educação superior: algumas reflexões**. Revista portuguesa de Pedagogia, ANO 45-1, 39-5, 2011.

BOSCHETTI, I. **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais**. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS, ABEPSS, 2009.

BRASIL. **Decreto no. 7.234**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm, 2010. Acesso em 09 ago 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 86 p. – Série legislação ; n. 125, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. REUNI. **Reestruturação e expansão das universidades Federais. Diretrizes Gerais, 2007a**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 09 ago 2016,.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa no. 39**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2007b. Disponível: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 09 ago 2016.

CARNEIRO, ASC., and SAMPAIO, SMR. **Estudantes de origem popular e afiliação institucional**. In: SAMPAIO, SMR., org. Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 53-69. ISBN 978-85-232-1211-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

CASSINS, A. M. **Manual de Psicologia Escolar e Educacional**. Curitiba, Gráfica e Editora Unificado, 45 p., 2007.

CASTRO, T. G., ABS, D & SARRIERA, J. C. **Análise de Conteúdo em Pesquisas de Psicologia**. Psicologia: Ciência e Profissão, 31 (4), 814-825, 2011.

CAVALCANTI, M. M. A. **Avaliação de Políticas públicas e programas governamentais – uma abordagem conceitual**. Revista Interface de Saberes, Pernambuco, 2006. Disponível em: <https://interfacesdesaberes.fafica-pe.edu.br/index.php/import1/article/view/20>. Acesso em 09 ago 2016

CERCHIARI, E.A.N., CAETANO, D. & FACCENDA, O. **Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários**. Estudos de Psicologia, 10(3), 413-420, 2005.

CISLAGHI, J.F.; SILVA, M.T. **O Plano Nacional de Assistência Estudantil: Ampliação de Vagas X Garantia de Permanência**. Revista SER Social, 14(31), 489-512, 2012.

COSTA, S. G. **A equidade na Educação Superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil**. 203f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

CUNHA, E.P. & CUNHA, E.S.M. **Políticas Públicas e Sociais**. Em Carvalho, A. et al (Org.). Políticas públicas, Belo Horizonte: UFMG, 11-25, 2003.

DALMORO M.; VIEIRA, K. M. **Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados?** Revista gestão organizacional. Vol. 6, no 3, p. 161-174, setembro, 2013. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/buscareдикаo/periodico/revista-gestao-organizacional/idedica0/3221>>. Acesso: 09 ago 2016.

DE ASSIS, A.C.L., SANABIO, M.T., MAGALDI, C.A. & MACHADO, C.S. **As políticas de Assistência Estudantil: experiências comparadas em universidades públicas brasileiras**. Revista Gestão Universitária na América Latina 06(4), 125-146, 2013.

DUTRA, N. G. R. & SANTOS, M. F. S. **Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, 2017.

FELIPPE, J. M. S. **Assistência Estudantil no Instituto Federal Fluminense: possibilidades e limites para a permanência escolar e conclusão do curso**. Textos & Contextos, Porto Alegre, 14(1),145-155, 2015.

FERRAZ. E. V. C. **Análise da Gestão De Investimentos em Auxílios Estudantis no Instituto Federal Do Ceará Campus Jaguaribe**. 85f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior), Universidade Federal do Ceará, 2014.

FONTELE. T. L. L. & CRISÓSTOMO, V. L. **PROUNI – pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas**. Avaliação (Campinas) [online]. 2016, vol.21, n.3, pp.739-766. ISSN 1414- 4077.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS - FONAPRACE. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Brasília, 2011.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**; tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, C. P. de. **O caminho se faz ao caminhar: propostas para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LIMA, A. O. M. N. **Breve histórico da Psicologia Escolar No Brasil**. *Psicologia Argumento*, Curitiba, 23(42), 17-23, 2005.

LOUZADA, R.C.R. & SILVA FILHO, J.F. **Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso**. *Psicologia em Estudo* 10(3), 451-461, 2005.

MACHADO, A. M. & SOUZA, M. P. R. (Org.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. Editora Casa do Psicólogo, 5ª ed, 2010.

MANZATO, A. J. & SANTOS A. B. **A elaboração de questionários na Pesquisa Quantitativa**. 2012 Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf. Acesso em 09 ago 2016.

NEVES, M.C.C. & DALGALARRONDO, P. **Transtornos mentais autorreferidos em estudantes universitários**. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(4), 237-244, 2007.

OLIVEIRA, C. B. E. **A atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior: propostas para o Serviço de Psicologia**. 3190. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Educação), Universidade de Brasília, 2011.

OLIVEIRA, R. C. N. DE. **A atuação em Psicologia Educacional no Serviço De Atenção Psicossocial ao Estudante da Universidade Federal Do Ceará**. 69f. Monografia (Graduação em Psicologia), Universidade Federal do Ceará, 2012.

_____. (Org.). **Referenciais de atuação dos Profissionais de Assistência Estudantil (vol. 1)**. Fortaleza, IFCE, 2016.

OSSE, C. M. C. **Pródromos e Qualidade de Vida de Jovens na Moradia Estudantil da Universidade de Brasília – UnB**. 119f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica), Universidade de Brasília, 2008.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo, Publifolha, 2010.

SAMPAIO, S. M. R. **A Psicologia na educação superior: ausências e percalços**. In: *Em Aberto, Brasília*, v. 23, n. 83, p. 95-105, mar. 2010.

TAUFICK, A. L. O. L. **Análise da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, 30(1),181-201, 2014.

TREVISAN, A. P. & BELLE, H. M. V. **Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção**. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro 42(3), 529-50, 2008.

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da Assistência Estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. Ensino em-Revista, Uberlândia, 17(2), 599-616, 2010.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PSICÓLOGOS DA
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO IFCE**

P1- Há quanto tempo você é formado em Psicologia? _____

P2- Há quanto tempo você trabalha como psicólogo? _____

P3 - Há quanto tempo você trabalha no IFCE? _____

P 4- Antes de trabalhar no IFCE, em que áreas relativas à Psicologia já trabalhou?

Opções

Outra, favor especificar _____

P5 - Há quanto tempo trabalha com AE? _____

P6 - Marque a alternativa que melhor representa sua concordância com a seguinte afirmativa:

“Considero as condições de trabalho do meu campus (espaço, instrumentos, equipe) adequadas às demandas do trabalho na instituição.”

(1) Discordo totalmente	(2) Discordo	(3) Não concordo nem discordo	(4) Concordo	(5) Concordo totalmente
-------------------------	--------------	-------------------------------	--------------	-------------------------

P7 - Descreva as principais atividades desenvolvidas por você no seu cotidiano de trabalho?

P8 - Você costuma realizar avaliações periódicas das atividades junto aos estudantes?

() SIM () NÃO

P9 - Caso realize avaliações, marque a alternativa que melhor representa sua concordância com a seguinte afirmativa:

“Costumo receber dos estudantes retornos positivos sobre as atividades que desenvolvo.”

(1) Discordo totalmente	(2) Discordo	(3) Não concordo nem discordo	(4) Concordo	(5) Concordo totalmente
-------------------------	--------------	-------------------------------	--------------	-------------------------

P10 - Quais outros profissionais há na equipe local da Assistência Estudantil?

(1) Assistente de Alunos	(2) Assistente Social	(3) Dentista	(4) Economista Doméstico	(5) Educador Físico
(6) Enfermeiro	(7) Médico	(8) Nutricionista	(9) Pedagogo	(10) Técnico em Assuntos Educacionais
(11) Técnico em Enfermagem	(11) Outro:			

P11 - Você desenvolve atividades junto a outros profissionais no seu cotidiano de trabalho?
 SIM NÃO

- Se sim, com quais?

(1) Assistente de Alunos	(2) Assistente Social	(3) Dentista	(4) Economista Doméstico	(5) Educador Físico
(6) Enfermeiro	(7) Médico	(8) Nutricionista	(9) Pedagogo	(10) Técnico em Assuntos Educacionais
(11) Técnico em Enfermagem	(11) Outro:			

P12 - Você costuma utilizar testes psicológicos nas atividades que promove?
 SIM NÃO

- Caso sim, quais?

—

P13 - Você desenvolve cotidianamente atividades diretamente junto aos professores?
 SIM NÃO

P14 - Você desenvolve cotidianamente atividades diretamente junto às famílias dos estudantes?
 SIM NÃO

P15 - Você desenvolve cotidianamente atividades diretamente junto à comunidade?
 SIM NÃO

P16 - Marque a alternativa que melhor representa sua concordância com a seguinte afirmativa:

“Considero meu trabalho relevante para a formação do estudante no IFCE.”

(1) Discordo totalmente	(2) Discordo	(3) Não concordo nem discordo	(4) Concordo	(5) Concordo totalmente
-------------------------	--------------	-------------------------------	--------------	-------------------------

APÊNCIDE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO IFCE**- DADOS SOCIOECONOMICOS**

E1- Sexo

1 () MASCULINO 2 () FEMININO

E2- IDADE: _____

E3 - Estado civil:

1 () SOLTEIRO 2 () CASADO 3 () OUTRO

E4 - Natureza da instituição de origem:

1 () Escola Pública

2 () Escola Privada

3 () Escola Privada, na condição de bolsista

E5 - RENDA FAMILIAR _____

E6- Você já tem uma ocupação remunerada?

() SIM () NÃO

E7 - Caso tenha uma ocupação remunerada, qual a contribuição da sua renda para a composição da renda familiar?

1 () Sou a/o principal provedora/provedor da casa

2 () Contribuo parcialmente para a renda da casa

3 () Não contribuo para a renda da casa

Associar a cada campus um número

E8- Quantos filhos você tem? _____

E9- Caso tenha filhos, quais suas idades? _____

- DADOS DO CURSO

Q1 - O que lhe motivou a escolher o curso?

() Era a opção com que mais se identificava

() Foi o único para que o qual foi aprovado

() Acha que é o curso que oferece mais oportunidades de trabalho

() Outro _____

Q2 - Em que modalidade de curso você está matriculado?

() Médio () Técnico () Superior

Q3 - Em que ano você ingressou na instituição? _____

Q4 - Atualmente está cursando que semestre? _____

Q5 - Quanto tempo permanece diariamente na Instituição? _____

- DADOS SOBRE A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A1 - Você tem conhecimento sobre a Assistência Estudantil no seu campus?

() SIM () NÃO

A2 - Que programas ou atividades promovidas pela Assistência Estudantil do seu campus você conhece?

A3 - Se já foi atendido/se dirigiu à Assistência Estudantil em busca de algum serviço ofertado pelo setor?

() SIM () NÃO

A4 - Já participou de algum programa ou atividade (individual ou coletiva) promovido pela Assistência Estudantil?

() SIM () NÃO

A5 - Marque a alternativa que melhor representa sua concordância com a seguinte afirmativa:

“Avalio positivamente minha experiência com a Assistência Estudantil do meu campus”

(1) Discordo totalmente	(2) Discordo	(3) Não concordo nem discordo	(4) Concordo	(5) Concordo totalmente
-------------------------	--------------	-------------------------------	--------------	-------------------------

A6 - Você tem conhecimento a respeito da presença de uma/um psicóloga/o na equipe de Assistência Estudantil do seu campus?

() SIM () NÃO

A7 - Quais as suas expectativas em relação ao trabalho do psicólogo do campus?

—

A8 - Já teve contato ou participou de alguma atividade (individual ou coletiva) com psicólogo do campus?

() SIM () NÃO

A9 - Marque a alternativa que melhor representa sua concordância com a seguinte afirmativa:

“Avalio positivamente as atividades de que participei com o psicólogo do meu campus”

(1) Discordo totalmente	(2) Discordo	(3) Não concordo nem discordo	(4) Concordo	(5) Concordo totalmente
-------------------------	--------------	-------------------------------	--------------	-------------------------

A10 - Marque a alternativa que melhor representa sua concordância com a seguinte afirmativa:

“Considero relevante as atividades desenvolvidas pelo psicólogo do meu campus”

(1) Discordo totalmente	(2) Discordo	(3) Não concordo nem discordo	(4) Concordo	(5) Concordo totalmente
-------------------------	--------------	-------------------------------	--------------	-------------------------